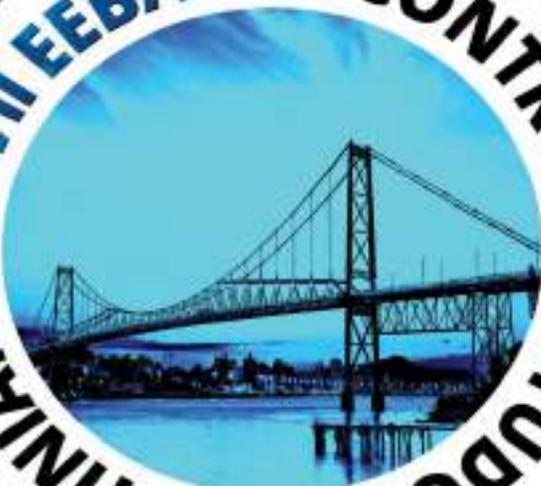


Desterramentos

Por um ato humanamente amoroso

X CÍRCULO • RODAS DE CONVERSA
BAKHTINIANOS • VII EEBA - ENCONTRO DE ESTUDOS
BAKHTINIANA



**X Círculo Rodas de Conversa Bakhtiniana
VII EEBA Encontro de Estudos Bakhtinianos**



DESTERRAMENTOS:

POR UM ATO HUMANAMENTE AMOROSO

**Florianópolis
2024**

**Fabiana Giovani
Nelita Bortolotto
Lilane Maria de Moura Chagas
(Organizadoras)**

**DESTERRAMENTOS:
POR UM ATO HUMANAMENTE AMOROSO**

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.

Fabiana Giovani; Nelita Bortolotto; Lilane Maria de Moura Chagas [Orgs.]

Desterramentos: por um ato humanamente amoroso. X Círculo Rodas de Conversa. VII Encontro de Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 1195p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1558-7 [Digital]

1. Estudos Bakhtinianos. 2. Rodas de conversa. 3. Amorosidade. 4. Anais de congresso. I. Título.

CDD – 410

Capa: Alain Maras – Design Gráfico – Quebec/Canadá

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

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

Conselho Editorial 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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

**X CÍRCULO – RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA E VII
EEBA – ENCONTRO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS:
DESTERRAMENTOS, POR UM ATO HUMANAMENTE
AMOROSO**

APRESENTAÇÃO

**DESTERRAMENTOS: POR UM ATO
HUMANAMENTE AMOROSO**

O mundo se cozinha no próprio caldo; é necessário um fluxo contínuo de fora e de outros mundos. (Bakhtin, 2019)

Iniciemos com ela, a memória.

A palavra é do outro antes de ser minha própria. É, ela, encontro eu-outro. Ali a “magia” do diálogo acontece. Mas a palavra também tem um “terceiro” que tudo compreende – pressuposto de Bakhtin. Tudo, enfim, é poção; é poção a mais na alquimia da real cadeia discursiva da comunicação humana. Implica tensões de sentidos no complexo universo dos enunciados circulados e circulantes no grande tempo (na grande experiência), no pequeno tempo (da pequena experiência). Isto porque a palavra não esgota seus sentidos, pelo contrário, se abre ao diálogo. Ademais:

A grande experiência está interessada nas mutações das grandes épocas (em um devir grande) e na imobilidade da eternidade; já a pequena experiência está interessada nas mudanças no limite de uma época (em um devir pequeno) e em uma estabilidade temporal, relativa. (Bakhtin, 2019, p.63-64)

Este e-book acolhe a palavra de estudiosos diligentes nos estudos de contribuições do pensamento do filósofo Mikhail Bakhtin e companheiros de seu Círculo, em vivências de consequente manifestação multissemiótica, alinhadas ao propósito de percorrer interpretações sobre “Desterramentos: por um ato humanamente amoroso”, tema que foi mote do X Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana e VII EEBA – Encontro de estudos bakhtinianos, neste ano de 2024, na capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. São palavras que circularam por eixos temáticos orientadores de Arenas e Rodas de conversa: Eixo 1: Desterramentos no horizonte da ética – por um ato humanamente amoroso; Eixo 2: Desterramentos no horizonte da estética – por um ato humanamente amoroso; Eixo 3: Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso. Detalhando:

Eixo 1: Desterramentos no horizonte da ética – por um ato humanamente amoroso – Na caminhada do existir-agir, cada ato é singular e não pode ser reproduzido, ainda que idênticos os condicionamentos de espaço/tempo. Cada ato é também peça inconclusa mediante a ausência do outro. “Eu” e “outro” são fundamentalmente diferentes, mas essencialmente próximos entre si, uma vez que são parceiros no diálogo. Para Bakhtin, o eu e o outro se constituem como centros de valor em torno dos quais se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. Ainda, segundo o autor, “Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem.” (Bakhtin, 1997, p. 43). Compreender essa realidade é compreender, como diz Bakhtin, nosso dever em relação a ela. É compreender a diferença como fundante da alteridade; a infinidade de sentidos possíveis no encontro com o novo, mas perante o qual não somos indiferentes. Na contemporaneidade, observamos o diverso cada vez mais múltiplo. O distante cada vez mais próximo. Os horizontes cada vez mais plurais. A riqueza que daí emana nos convoca à reflexão da dimensão ética do/no agir humano. É sobre esse deslocar-se em direção ao

outro, visando à compreensão dialógica decorrente de nossas diferenças, que trata este eixo.

Eixo 2: Desterramentos no horizonte da estética – por um ato humanamente amoroso – Bakhtin (2012, p. 69), em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, afirma que o ser humano contemporâneo “se sente seguro, com inteira liberdade e conhecedor de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação”. A compreensão estética desse mundo passa pela compreensão daquilo que, na acepção de Bakhtin, constitui o princípio fundamental da atividade estética: a relação do autor-criador com o herói. Nessa relação, o herói possui uma realidade diferente da realidade estética do autor, mas não indiferente a ela. Ou seja, o herói não tem um excedente de visão do todo da obra em que está inserido; tampouco do que está “fora” dela. A posição exotópica do autor-criador, seu posicionamento valorativo perante o herói e seu mundo, é materializada no objeto estético, refletindo e refratando valorações do mundo concreto. É, portanto, a posição a partir da qual é possível a construção do objeto estético. Esse mesmo princípio rege o pensamento do autor sobre as relações humanas, afinal, a obra estética tem como tema o mundo dos homens, suas decisões éticas, seu labor teórico, suas interações, seu viver. Metaforicamente, podemos pensar na atividade estética como um “Jano bifronte”, orientado em duas direções diferentes (a singularidade irrepitível e a unidade objetiva). Deslocamentos que remetam a estas questões, provocando diálogos entre o mundo da vida e da cultura - que na perspectiva bakhtiniana não se confundem, ainda que aquele seja parte indispensável deste - é o que se espera no eixo da estética.

Eixo 3: Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso – Os processos de cognição envolvendo conhecimento > compreensão > reconhecimento estão imersos de alteridade. Para Bakhtin, a consciência constitui um fato sócio-ideológico, pois está repleta de signos construídos no curso das relações humanas. Esses signos, ideológicos por natureza, adentram a consciência por meio de palavras alheias que, para se tornarem palavras nossas (próprias), são reelaboradas por meio de um processo de monologização da consciência. Assim, a consciência criadora, durante a monologização, completa-se com palavras

anônimas. Depois, a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se em um novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro, externas). Com frequência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vozes do outro anônimas, na forma de símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus” etc. No âmbito do conhecimento em sentido bakhtiniano, importa-nos por em relevo esse processo, no qual a consciência se monologiza e depois abre-se ao diálogo de maneira renovada, em ato concreto, singular, no qual se pode apreender a verdade *pravda*, em oposição à verdade *istina*, ideal universal que decorre de abstrações de situações vividas, limitando o conhecimento. Colocamos em ênfase, neste eixo, deslocamentos que permitem entrever a constituição, pela via monológico-dialógica, de conhecimentos marginais e hegemônicos em diferentes esferas da comunicação humana.

São palavras respondentes, comprometidas com a interpretação do homem social e curso de suas narrativas, pelas condições de existência como atos ético, estético e cognitivo (conhecimento), ou seja, resultantes do vívido vivenciamento de discursos que entram na consciência humana, a minha, a do outro, plenas de valor axiológico. Indo além, estendendo um pouco mais com o que afirma Bakhtin (2019, p. 46-47), resta-nos a instigante e inquietante tese de que “O que em mim pode ser avaliado e compreendido apenas do ponto de vista do outro (a aparência em sentido amplo, o aspecto exterior, o *habitus* da alma, a totalidade da vida acessível apenas a uma memória alheia de mim)”. E eu, de dentro mim, constituo pontos de vista sobre o outro. Neste universo do olhar transgrediente – o excedente de visão, de conhecimento e juízo de valor – tão vivo e, às vezes, ignorado, traduzem o diálogo “do homem com o homem” como bem o defende Bakhtin.

Bakhtin nos impele a pensar sobre deslocamentos, sobre assumir posição extralocalizada, olhar expandido, enviesado para alcançar excedente de visão e conhecimento à constituição eu-outro

que se dá por meio do diálogo entre consciências não coincidentes (dois centros de valor).

O tema

Valemo-nos do termo *desterramentos* como metáfora alinhada à caminhada histórica de nomes que a ilha florianopolitana já logrou, como foi caso Nossa Senhora do Desterro, para imantá-lo ao conceito bakhtiniano de “excedente de visão”. Um movimento potente que ultrapassa a contemplação de si e do outro; que recai na compreensão do humano do homem, do ato humano sob o ângulo da ética, estética e da cognição – conhecimento. O eu contempla o outro e retorna ao seu lugar com “excedente de visão” relativo ao outro. Dá-lhe acabamento, sem coincidir com ele; dá-lhe sentido – ângulo da arquetônica da compreensão criadora. Peça conceitual virtuosa como desafio à compreensão das complexas questões que vêm incidindo no mundo contemporâneo, como *crises* e consequentes *juízos* de importância à consciência de homem social e sua busca de voz própria (da palavra pessoal).

Conclamamos os participantes do X Rodas/VII EEBA à proposição de palavras e contrapalavras, orientadas à compreensão respondente, comprometida com a interpretação do homem social e curso de suas narrativas, de suas múltiplas linguagens diante do atual cenário sociocultural que vem espalhando recuos ao complexo quadro da humanização do homem. Há fomento a políticas que primam o individualismo, a dicotomia entre vida e cultura, daqui, decorrente, crise do ato responsável. *Desterramentos* é metáfora que se abre em motivação para tratar de matizes de *crises* e *resistências* que abarcam valores culturais, éticos, estéticos e de cognição (conhecimento), como podem ser figuradas situações dos movimentos migratórios e imigratórios forçados, refugiados, processos de urbanização; guerras; catástrofes climáticas; governos autoritários e democracia; linguismo e multilinguismo; ciência, economia social, crise

sanitária e ambiental, educação, ideologia, dilemas no campo da arte, entre tantas outras possibilidades de narrativas.

A autoria do tema

Em Campinas, no ano de 2023, edição que precedeu a de agora, saímos com o tema delineado em assembleia, qual seja, o das “*crises e resistências do momento atual*”, estas pelo ponto de vista ético, estético e da cognição (conhecimento), amalgamada à questão dos “*deslocamentos*”, como interrogativa nevrálgica e global dos nossos tempos. Demos o nosso tom, elegendo “*Desterramentos: por um ato humanamente amoroso*” o mote às discussões que circulariam pelas Arenas e Rodas de conversa, configuração tipificada pelo fundador do evento, o Prof. Dr. Valdemir Miotello e do, então, Grupo de Pesquisa, o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe, da Universidade Federal de São Carlos.

O anfitrião

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – Nepalp, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, abrigou a décima edição do Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana e a sétima edição do Encontro de estudos bakhtinianos neste ano de 2024. Nepalp nasceu bakhtiniano. Segue bakhtiniano. Nasceu singelo “há dez mil anos atrás”, como canta e encanta Raul Seixas. Nasceu antes mesmo de congregar um grupo de estudiosos e de pesquisadores. A palavra bakhtiniana andava por aí nas esquinas do mundo da vida e da cultura. Parecia ser um grão de areia em mar de vento sul, na Ilha da Magia, a nossa Floripa – como a cidade de Florianópolis também é conhecida – mas foi, isto sim, mar de areia densa que moveu pessoas a um encontro sublinhado pelos estudos dos trabalhos desse memorável autor, seus amigos e colaboradores, o então denominado Círculo de Bakhtin. Neste espaço nepalpiano, a amorosidade – conceito de Bakhtin – sempre pulsou e segue esse

pulsar. A amorosidade – insistimos – jamais será “conceito” extemporâneo. É dele, defende Bakhtin em sua obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, o certame da filosofia do ato humano; é deste conceito que advém a irrefutável compreensão do que é o humano do homem.

O caminho para constituir um Núcleo de Estudos e de Pesquisas com tal alicerce foi/é ato de “boniteza” (usurpando palavra de Freire), mas árduo e desafiador, seja nos momentos com generoso número de braços ou nos momentos dos poucos braços. Nesta nossa contemporaneidade, anfitriões de dois eventos congregados, o X Círculo – Rodas de conversa bakhtiana e o XII Encontro de estudos bakhtinianos, vivenciamos um ato ético, estético e de cognição – aqui compreendido, por certo, como conhecimento – nesse existir-em-evento, sem álibi.

O fazer e o vivido

Esse encontro da palavra outra é/foi farto na certeza da celebração do diálogo e da responsabilidade de “desterrar” a ousadia de ir à vida, se preciso for, na contramão da tentativa da interpretação única, do individualismo que cega a possibilidade de ampliar o humano do homem, mas sim, que insista em (re)afirmar o óbvio: o compromisso para com o alargamento das relações, dos encontros, de translinear-se entre vozes outras.

Fomos à festa da renov[a]ção, do ir ao encontro do compromisso com componentes potenciais para a humanização do homem nesse nosso tempo e espaço de encontro de *desterramentos por um ato humanamente amoroso*, pela palavra escrita, pela palavra lida nesse compêndio da ação responsável da (re)afirmação da alteridade dialógica entre pontos de vista distintos, dialogando sobre *permanências e rupturas, crises e resistências*.

As narrativas neste e-book é encontro de vozes de distintos cantos do Brasil e quadro que aposta em arriscar um dizer outro, muitas vezes, entre variáveis críticas de mundos e seus saberes. Estas tessituras hospedam tempo de histórias passadas, do

presente, ou perspectivando um futuro, quiçá, outro, desejado coletivamente em ato de cri[a]ção para resistir a desigualdades culturais, sociais, políticas e econômicas nem sempre factuais nas experiências e narrativas da ciência, da arte e da vida.

Núcleo de Estudos e de Pesquisas em Alfabetização e Ensino
da Língua Portuguesa – NEPALP/CED/UFSC

**X Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana e
VII EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos
Desterramentos: por um ato humanamente amoroso
12, 13 e 14 de novembro de 2024**

PROGRAMAÇÃO

12 - terça-feira

Manhã

8:30 às 9:00 Café & Conversa.

9:00 às 9:30 abertura NEPALP, com a participação de Lucas Rodrigues Menezes.

9:30 às 10:30 Adriana Rio (apresentação artística).

10:30 às 12 Arena “Desterramentos: por um ato humanamente amoroso” - Marisol Barenco (UFF) e Valdemir Miotello (UFSCar).
Mediação de Joice Eloi Guimarães.

Tarde

Arte musical com Roselete Fagundes De Aviz.

14 às 15:30 Arena “Desterramentos no horizonte da ética: por um ato humanamente amoroso” - Carolina Puerto (professora da educação básica); Elita Catarina Ramos (rendeira); José Bentes (UEPA); e Cecilia Goulart (UFF). Mediação de Gracielle Boing Lyra.

15:30 às 16:00 Café.

16:00 às 18:00 Rodas de conversa.

13 quarta-feira

Manhã

Arte musical com Raquel Loner.

8:30 às 10:00 Arena “Desterramentos no horizonte da estética: por um ato humanamente amoroso” - Maria Aparecida Rita Moreira (professora da educação básica); Tuane Ferreira (artista de rua); João Vianney (UnB); e Liana Arrais Serodio (UNICAMP). Mediação de Ana Lúcia Machado.

10:00 às 10:30 Café & Conversa.

10:30 às 12:30 Rodas de conversa.

Tarde

Arte musical com Jéferson Silveira Dantas.

14:00 às 15:30 Arena “Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento): por um ato humanamente amoroso” - Mario Cimar dos Santos Lopes (professor de educação básica), Laurentino Benedito Neves (pescador); Marina Célia Mendonça (UNESP); e Nívea Rohling (UTFPR). Mediação de Daniela Campregher.

15:30 às 16:00 Café & Conversa.

16:00 às 18:00 Rodas de conversa.

18:00 às 19:30 Cheiração de livros

14 quinta-feira

Manhã

8:30 às 9:30 Tefa Polidoro (apresentação artística).

9:30 às 10:00 Café & Conversa.

10:00 às 11:00 Apresentação musical com professores de educação básica do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Grupo Às próprias custas, com Maristela Campos, Sandro Ricardo Rosa e Diego Souza Rosa.

11:00 às 12:00 Assembleia e Encerramento.

Tarde

Circuito cultural UFSC

- Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC com Flora Bazzo Schmidt, Andréa Rihl Gomes e Carina Scheibe.

- Monumentos externos com Angélica D'Avila Taschetto.
- Atividade com professores do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a mediação de Caroline Machado.
 - Café & Conversa.

15 Sexta-feira

(passeio por adesão)

Visita a duas Fortalezas de Florianópolis

Santo Antônio de Ratonés

Santa Cruz de Anhatomirim



Apresentação na Fortaleza de Santa Cruz de Anhatomirim

ARTEvismo: a dança como um ato humanamente amoroso.
Coreografia da Escola Yasmin Meera.

SUMÁRIO

Ética

POR UMA ÉTICA AMOROSA NA FORMAÇÃO DOCENTE: AUTORIA NARRATIVA NA SALA DE AULA, ENCONTROS COM BAKHTIN E BELL HOOKS Roselete Fagundes de AVIZ	30
O DESTERRAMENTO DOS “KAFFEEPFLKER” (COLHEDORES DE CAFÉ) E A MANUTENÇÃO DE UMA CULTURA E UMA LÍNGUA COMO ATO AMOROSO Eliza Kelly Grosman AMORIM Jader Janer Moreira LOPES	39
COMPREENSÃO CRIADORA E PRÁTICAS DE LEITURA PARA CRIANÇAS: POR UM PROJETO DEMOCRÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Marina Célia MENDONÇA	52
DESTERRAR PARA CONHECER: UM DIÁLOGO AMOROSO E EMPÁTICO A PARTIR DE NOSSAS PESQUISAS Kenia dos Santos FRANCELINO Luana Manzione RIBEIRO Valdete CÔCO	66
A MULHER DO MÉDICO NO ROMANCE ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: O ATO ÉTICO EM BAKHTIN Luiza Pinheiro Schafer	79

DIVIDINDO QUESTÕES ENTRE A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E O DIREITO: ALGUMAS DISCUSSÕES ACERCA DA REGRAVAÇÃO DA MÚSICA BOLA DIVIDIDA, DE LUIZ AYRÃO Cláudia DE MARCHI	86
DE 4 EM 4 ANOS: RELAÇÃO EU-OUTRO EM TEMPOS DE MUDANÇAS Daniela FARTO Brugnerotto de Aguiar Liana Arrais SERODIO	106
O ATO DA DOCÊNCIA EM EVENTO INAUGURAL: UM DIÁLOGO QUE SE ESTABELECE ENTRE EU E O OUTRO Joice Eloi GUIMARÃES	113
SUJEITO COM TRANSTORNOS MENTAIS NO ENEM: SILENCIAMENTO E REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS Paulo Everton Fernandes da SILVA José Anchieta de Oliveira BENTES	124
UM OLHAR AMOROSO SOBRE O SLAM DE SURDOS Emiliana Oliveira de LIMA Hadassa Freire Gomes Rodrigues de ARAÚJO Maria da Penha Casado ALVES	142
A ALTERIDADE DE BAKHTIN NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II Emilly Mendes da SILVA	149
UMA TRANSFERÊNCIA E O ENCONTRO DE DUAS CONSCIÊNCIAS: A MENINA E A PROFESSORA Flávia Nunes de MORAES Liana Arrais SERODIO	156
A AUSÊNCIA DO ESPAÇO-TEMPO DO COLETIVO COMO DESTERRAMENTO NA ESCOLA Nara Caetano RODRIGUES Flávia Nunes de MORAES	162

DESTERRAMENTO DE UM EDUCADOR: CHÃO E SONHO NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR A DIRETOR EDUCACIONAL Ruy BRAZ	170
SIGNIFICANTE VAZIO E O SEQUESTRO DA PALAVRA NA CONTEMPORANEIDADE DIGITAL: UM OLHAR ÉTICORESPONSIVO PARA AS RELAÇÕES DIGITAIS Thalita Cristina SOUZA-CRUZ	177
VOZES FEMININAS, PROLETÁRIAS E PANFLETÁRIAS: O “EU E “OUTRO” EM PARQUE INDUSTRIAL (2006 [1933]) Mariana de Brito BATISTA Luciano Novaes VIDON	191
O DESTERRAMENTO DO HOMEM NO CONTO O BEBUM, A PUTA, O DOIDO E O VIADO, DE RICARDO DOMENECK Isadora Cássia Lúcio da ROCHA Luciano Novaes VIDON	211
POR UM DESTERRAMENTO AMOROSO: AS DIFICULDADES DE PESQUISAR EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE Paulo Luciano Cizeski de LORENZI	228
A ARTE DE NARRAR COMO EXERCÍCIO DE DESTERRAMENTO: LEITURA, ESCRITA E AUTORIA Alessandra da Costa ABREU Mairce da Silva ARAUJO Geni de Oliveira LIMA	240
DESTERRAMENTO? QUE ENUNCIADO É ESSE PARA TU, COMPANHEIRO? Angelica Domingas PACHECO DA SILVA DE PROENÇA	247

ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO Milena LEÃO Joice Eloi GUIMARÃES	264
FORA DE LUGAR Valdemir Miotello Maria Isabel de Moura	276
A POÉTICA NAS RELAÇÕES NA ESCOLA E NA VIDA, REFLEXÕES, TENSÕES E PERSPECTIVAS, POR UM ATO RESPONSIVO DE AMOROSIDADE Maria da Penha dos Santos de ASSUNÇÃO Waleska Maria Costa BETINI	281
ATOS DE VIVÊNCIA E AMOROSIDADE COM OS DISCENTES RIBEIRINHO DO IGARAPÉ TAIASSUÍ: UMA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA Maryella Ostende Bulcão da Natividade GANZER José Anchieta de Oliveira BENTES	299
ENTRE OS DESTERRAMENTOS DA VIDA: DA INFÂNCIA À FASE ADULTA Manuela Kendra Rodrigues Oliveira	309
DESTERRAMENTOS E DESPEDIDAS Gabrielle Audrey de Sousa COSTA Liana Arrais SERODIO	317
DESTERRAMENTO FAMILIAR E O IMPACTO DO RACISMO NAS RELAÇÕES PESSOAIS Maria Teresa Cruz de Moraes Renata Barroso de Siqueira FRAUENDORF Guilherme do Val de Toledo PRADO	325
POR UMA ÉTICA E ESTÉTICA DA DESACELERAÇÃO: DIÁLOGO PRIMEIRO Larissa Picinato MAZUCHELLI	332

DESLOCAMENTOS DE UM EDUCADOR: DESAFIOS NA JORNADA DE UMA PROFESSORA INICIANTE EM UM CONTEXTO EDUCATIVO DE VULNERABILIDADE SOCIAL Daniela CAMPREGHER	341
TRANSGREDIR AS FRONTEIRAS ESTRANGEIRAS André Braga B. de ALMEIDA	350
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MEIO À PANDEMIA: A AMOROSIDADE COMO METODOLOGIA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL Rejane Dias Corrêa MACHADO	357
ENTRE OS DESTERRAMENTOS DA VIDA: DE MINHA NARRATIVA ENQUANTO MÃE DO CARLO Fabiana GIOVANI	364
QUANDO A MORTE DESLOCA A VIDA Victória Zanoni MARTINS	376
CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E DO CÍRCULO À EDUCAÇÃO : O QUE ELE NOS DIZ SOBRE A PALAVRA Márcia Ely Bazhuni Pombo de SOUSA	383

Estética

IDENTIDADE, ALTERIDADE E SINGULARIDADE EM O AVESSE DA PELE João Vianney Cavalcanti NUTO	392
O FABULOSO E A CRIANÇA: DESTERRAMENTOS DA LINGUAGEM MITO-MÁGICA Nelita BORTOLOTTI Fabiana GIOVANI	401

ESTOU AO SUL: PALAVRAS PSEUDO POÉTICAS DE UMA PROFESSORA PERIFÉRICA Moacir Lopes de CAMARGOS	419
O MURO QUE NOS PROTEGE - UMA LEITURA DO CONTO “MARÍLIA ACORDA” DE NATALIA BORGES POLESSO Alessandra Bonilha VALENTE	427
CARTA PARA UM FUTURO QUE CHEGOU Marisol Barenco de MELLO	435
UMA LEITURA DO ROMANCE GÓTICO O QUE TERÁ ACONTECIDO A BABY JANE Gian Lucas Nunes MARQUES Moacir Lopes de CAMARGOS	453
A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA: PERCURSOS NA/DA PESQUISA NARRATIVA Maria Natalina de Oliveira FARIAS Guilherme do Val Toledo PRADO	472
A LITERATURA FANTÁSTICA EM TERRAS LATINOAMERICANAS Franco Flores de ETCHEVERRY Moacir Lopes de CAMARGOS	482
“ESCREVER A VIDA, NÃO A MINHA VIDA”: CONSIDERAÇÕES DIALÓGICAS SOBRE A NARRATIVA AUTO-SOCIOBIOGRÁFICA DE ANNIE ERNAUX Maria Eduarda Freitas MORAES Glória DI FANTI	497
AS FORÇAS DAS FESTAS QUILOMBOLAS E SUA EXTERRITORIEDADE Miza CARVALHO	513

<p>“PRECISO ME AFASTAR DE MIM PARA LIBERTAR O HERÓI” - O MOVIMENTO ESTÉTICO DO AUTOR COMO DESTERRAMENTO Márcia de Souza Menezes CONCENCIO</p>	526
<p>UMA FORMA DE DESTERRAMENTO: CONTINUE A NARRAR, CONTINUE A NARRAR... Liana Arrais SERODIO Guilherme do Val Toledo PRADO</p>	538
<p>QUANDO UMA PALAVRA ENCONTRA UMA PALAVRA OUTRA: A LITERATURA COMO ATO AMOROSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Miriam nogueira Duque VILLAR Jader Janer Moreira LOPES</p>	551
<p>ESTÉTICA NA SALA DE AULA DA GRADUAÇÃO OU “COMO POSSO LER POESIA SEM SER COBRADA UMA INTERPRETAÇÃO OU REGISTRO” Reinaldo LIMA</p>	565
<p>EU/OUTRO AO ESPELHO: RELAÇÕES DIALÓGICAS EM CENAS DE NOVELA Huber Kline Guedes LOBATO Helen do Socorro Rodrigues DIAS Eliana de Jesus de Souza LEMOS</p>	573
<p>MANIFESTO PAULISTANO DO VAI-VAI: tem Hip Hop no meu samba! Nanci Moreira BRANCO Tatiana Aparecida MOREIRA</p>	591
<p>EM QUEM SOU INSPIRADO Maria Cecilia Pilati de Carvalho FRITSCHÉ</p>	610
<p>DESTERRAMENTOS NA POÉTICA DE DOSTOIEVSKI Victor Batista BRANCO</p>	619

ARTE CONTEMPORÂNEA E NATUREZA: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO Maria Carolina ALVES Daniela Franco CARVALHO	627
VOZES ENTRE LINHAS: A ESCRITA E A PRODUÇÃO DE SI EM CARTAS E DIÁRIOS Aline dos Santos CAROLINO Juliana Alves Bezerra de ANDRADE	638
TRAJETOS LITERÁRIOS: PALAVRAS EM MOVIMENTO Caroline MACHADO Lilane Maria de Moura CHAGAS Rosiane Pinto MACHADO	649
A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM PLURIDISCURSIVA Angélica DUARTE	669
ARTEVISMO: A DANÇA COMO UM ATO HUMANAMENTE AMOROSO Janaina Andretti SILVA Lilane Maria de Moura CHAGAS	681
A MÚSICA COMO PRODUTORA DE TERRITÓRIOS: SÍNTESE MUSICAL DOS BÁLCÃS EM SIX BALKAN MINIATURES, DE DUŠAN BOGDANOVIĆ Raquel Turra LONER	707
ERA UMA VEZ: FRANKLIN CASCAES E SEU OLHAR HUMANAMENTE AMOROSO SOBRE A CULTURA POPULAR DA ILHA DE SANTA CATARINA Ana Lúcia MACHADO	715
UM INDÍGENA NA ABL, E O QUE ISSO TEM A VER COM A GENTE Priscila Finger do PRADO	734

OLHOS NOSSOS DE LOBOS 745
Isabella Ikeda LEITE

TE VEJO 753
Vitória Raquel Pereira de SOUZA
Liana Arrais SERÓDIO

DESTERRAMENTO: A LITERATURA NA 762
CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER
Eveline Pereira SILVEIRA

Cognição

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: 770
DESTERRAMENTOS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS
Renata Rocha Grola LOVATTI
Valdete CÔCO

TENDÊNCIA À MONOLOGIZAÇÃO DA PRODUÇÃO 782
ESCRITA DE RESENHAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA
REFLEXÃO RESPONSIVA E RESPONSÁVEL SOBRE O
PROCESSO DE COGNIÇÃO
Heloisa Mara MENDES

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A 791
REDAÇÃO DO ENEM E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR
EM PERSPECTIVA DIALÓGICA
Gabriella Cristina Vaz CAMARGO

COMPREENSÃO CRIADORA E PRÁTICAS DE 802
LEITURA PARA CRIANÇAS: POR UM PROJETO
DEMOCRÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
Marina Célia MENDONÇA

QUANDO PARTIMOS DE NOSSO LUGAR: ILUSÃO OU 816
DESEJO?
Rosiane Gonçalves dos Santos SANDIM

O FUNCIONAMENTO DAS MIGRAÇÕES TEÓRICAS: O CASO DOS GÊNEROS DO DISCURSO, DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS AO DISCURSO OFICIAL Nathan Bastos de SOUZA	824
DES(TERRA)MENTOS PARA UM FUTURO ANCESTRAL VERSUS CATÁSTROFES CLIMÁTICAS Dilma Costa Nogueira DIAS Maria Catarina Wanzeler CARVALHO Amanda da Conceição SANTIAGO José Anchieta de Oliveira BENTES	844
A EXPRESSÃO NARRATIVA DESTERRA A VIVÊNCIA E A CONSCIÊNCIA Nadir VIDAL Guilherme do Val Toledo PRADO Liana Arrais SERODIO	853
SER GALEGA E FALAR GALEGO: “VOZES” DE DESTERRAMENTOS EM GALÍCIA Nívea ROHLING	862
APRENDENDO EM OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS: LEITURA E ESCRITA Fernanda Oliveira FREITAS Moacir Lopes de CAMARGOS	879
NO HORIZONTE DO CONHECIMENTO: O(S) SERTÃO(ÕES) E UM AGROVAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ESCORREGÁVEL Hugo Pedro Silva dos SANTOS	887
DEVEMOS CORRIGIR A OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS? QUE DESLOCAMENTOS ISSO PROVOCA? Icaro C. C. C. C. OLANDA Moacir Lopes de CAMARGOS	901

REFLEXÕES SOBRE ALTERIDADE NA PRÁXIS EDUCATIVA: VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA TILS EM BELÉM DO PARÁ Anna Paula de Souza Peres de ALCÂNTARA Rita de Nazareth Souza BENTES	907
PRESSUPOSTOS DA PERSPECTIVA DISCURSIVA NA OBRA DE CECILIA GOULART Maria Aparecida LAPA DE AGUIAR Alice de Fátima Silva VELASCO	917
O PROFESSOR COMO AQUELE QUE VÊ E CONVIDA A VER Ana Beatriz DIAS Nerison Luis POERSCH	939
POR UM DESTERRAMENTO AMOROSO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Denise Santos LIMA	946
MARIAS DESTERRADAS: O CRONOTOPO DA ESCOLA E AS ENUNCIACÕES SOBRE O NÃO APRENDER Ana Lucia Adriana COSTA E LOPES	955
DIVERSIDADE E ALTERIDADE NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA Janete Eloí GUIMARÃES	963
ESCOLA, UM LUGAR DE DESTERRAMENTOS? PARECIA-NOS QUE ERA SÓ OCUPAR... Liliane Neves MOURA	976
NARRATIVA DE ENTRADA E PERTENCIMENTO AO GRUPO DE PESQUISA E CUIDADO LEPIE Márcia Alves GUIMARÃES Liana Arrais SERODIO Anita Burth KURKA Carlos Eduardo Cavalcanti BARROS	987

DE DISCENTE A DOCENTE: DESLOCAMENTOS E APRENDIZAGENS Icaro C. C. C. C. OLANDA	995
VIDAS E PALAVRAS EM MOVIMENTOS Arlete Ribeiro BONIFÁCIO	1001
AMOROSIDADE E ALTERIDADE: A LINGUAGEM EM PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA PROPOSTA PARA PESSOAS COM TEA Claudia Cristina dos Santos ANDRADE Tatiana Maia de FREITAS	1005
O RISO ENQUADRADO DAS PIADAS DE STAND UP SOBRE A DEFICIÊNCIA André Luiz Neves JACINTHO	1013
DESTERRAMENTOS NO HORIZONTE DA COGNIÇÃO (CONHECIMENTO) – POR UM ATO HUMANAMENTE AMOROSO: O FUTURO DO VERBO VIVER Dinair Barbosa de FREITAS	1028
CRISTOFASCISMO EM (DIS)CURSO À BRASILEIRA: PRISMAS PARA ANÁLISE PRÁXIO-DIALÓGICA PROSPECTIVA Cristiano Sandim PASCHOAL Glória DI FANTI	1035
O ATO COGNITIVO ORIENTADO PELO ÁTICO ÉTICO: O NÃO-ÁLIBI DA EXISTÊNCIA E A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NAS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA Rosângela Hammes RODRIGUES	1059
ENTRE PALAVRAS, MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS Marcus Vinicius Borges OLIVEIRA	1069

ENTREVISTA: ESCUTA DA PALAVRA OUTRA Ana Maria de Amorim VIANA Ilcilene SILVA Jailson José dos SANTOS	1076
METAMORFOSES AMBULANTES: POR UM ATO HUMANAMENTE AMOROSO Ana Kelly Borba da Silva BRUSTOLIN	1092
O PROFESSOR QUE FALA DE SI: POR ONDE CAMINHAM OS SENTIDOS DA SUA PALAVRA? Gracielle Boing LYRA Nelita BORTOLOTTTO	1117
ÁGORA DIGITAL: NOVO AMBIENTE, NOVOS DESAFIOS Ellen Petrech VASCONCELOS	1131
PERSPECTIVAS DE AMOROSIDADE NO ACOLHIMENTO DE MIGRANTES EM REFÚGIO POR MEIO DO CURSO DE EXTENSÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA Maria Helena FERRARI	1137
PRESENCAS TRANS NA ACADEMIA BRASILEIRA: O FAZER COMO PRÁTICA POLÍTICA Ronna Freitas de OLIVEIRA Marco VAGNOTTI Cloris Porto TORQUATO	1159
UM GASTRÔNOMO À ESPREITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O POSSÍVEL DIALOGISMO DA COMIDA Murilo GÓES Valdete CÔCO	1173
LIMIARES NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO Vivian Pinto RIOLO	1180

EIXO ÉTICA

POR UMA ÉTICA AMOROSA NA FORMAÇÃO DOCENTE: AUTORIA NARRATIVA NA SALA DE AULA, ENCONTROS COM BAKHTIN E BELL HOOKS

Roselete Fagundes de Aviz¹

1. **Ensino 1:** o motivo do encontro, a pedagogia engajada e a amorosidade

Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (Bakhtin, 2010, p. 127)

A sala de aula da Universidade pode ser designada como o *motivo do encontro*, uma vez que o que deveria estar em primeiro plano é o *encontro com o outro*, ou ainda, o *encontro com a palavra do outro* ou a *contrapalavra do outro* para, a partir daí, construir conhecimentos e, principalmente, constituir-se como sujeito, conforme nos ensina Bakhtin (2003). É nesse acontecimento que o despertar para o amor pode se realizar.

O que nos motiva para o encontro também é a pedagogia engajada (bell hooks, 2013), a qual considera a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua 'luz interna' para podermos vislumbrar quem somos e aprender juntos por meio do diálogo, do conflito, da reflexão, da conversa, da discussão e do compartilhamento.

Embasada na educação como prática da liberdade – um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, segundo hooks (2013), essa pensadora argumenta que esse processo de aprendizado, que está para a pedagogia engajada, é mais fácil para aqueles

¹ Professora Dra. do Departamento de Metodologias de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC e da Pós-graduação em Educação (PPGE). <https://orcid.org/0000-0002-3859-7397>

professores os quais creem que “nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informações, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos estudantes” (hooks, 2013, p. 25). É desse lugar, portanto, que, para hooks (2020c), podemos despertar para o amor.

No entanto, “despertar para o amor só pode acontecer se nos desapegarmos da obsessão pelo poder e pela dominação. [...] uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente” (hooks, 2020b, p. 123). A partir desse pensamento, conforme essa autora, para trazer a ética amorosa a todas as dimensões de nossa vida, inclusive à sala de aula, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança (hooks, 2020b).

Em se tratando da sala de aula do Ensino Superior, narrativas de estudantes e professores podem constituir compreensões sobre o mundo da vida em relação com o mundo cultural onde se situam as teorias e as práticas, colocando a vida do cotidiano da sala de aula, uma vez que esta se apresenta impregnada de uma série de acontecimentos que buscamos compreender. Nesse sentido, as narrativas dos estudantes e seus professores os concretizam, aproximando os dois mundos – o da cultura e o da vida – na unidade da responsabilidade (Bakhtin, 2010), no interior de uma pedagogia engajada (hooks, 2013).

A pedagogia engajada ressalta “a importância do pensamento independente e de cada estudante encontrar sua voz, que é única, esse reconhecimento geralmente empodera os estudantes. Essa pedagogia pressupõe que todos os estudantes têm uma contribuição valiosa para o processo de aprendizagem” (hooks, 2020, p. 48). Assim, sendo “praticada em uma sala de aula engajada, estudantes aprendem o valor de falar e de dialogar, e também a falar quando têm uma contribuição significativa a fazer” (hooks, 2020, p. 48), sendo responsável pela sua palavra, no *motivo do encontro* (Bakhtin, 2003). Neste texto, portanto, apoiamos-nos em narrativas de estudantes e professores do Ensino Superior.

2. **Ensino 2:** o prazer de ler, de escrever cartas e de compartilhá-las em sala de aula

Nos primeiros encontros do semestre, apresentamos algumas bibliografias básicas da disciplina com a qual trabalhamos. Como nossa disciplina versa sobre conceitos e fundamentos de uma das áreas específicas do Curso de Pedagogia, discutimos como será a avaliação, uma vez que esta compreende atividades de leitura, escrita e expressão oral. São nesses momentos, que designando a *autoria narrativa* (Bakhtin, 2003) como uma espécie de “quebra” dos gêneros discursivos chamados “acadêmicos”, convidamos os estudantes para escreverem cartas – cartas em formação: não é, portanto, o escrito, fechado em envelope, que se dirige a alguém, tal como aparece em uma das definições do dicionário, mas o texto – aquele que escrevemos uns aos outros, quando propomos o ato de narrar (Aviz; Silveira, 2022) Desde esse momento, escolhem suas duplas e, durante todo o semestre, todas as semanas se correspondem, considerando a vida, as leituras de estudo para a aula e o encontro.

O ato de narrar também é praticado pelas professoras nas salas de aula do Ensino Superior. Na pedagogia engajada (hooks, 2013), é muito importante que o professor e a professora também estejam dispostos a fazer o exercício de escrita e de compartilhamento oralmente com seus estudantes. “Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade aberta de aprendizagem” (hooks, 2020, p. 49). Podemos ler um fragmento da experiência de narrar nas “cartas em formação”, por uma professora se dirigindo a outra:

[...] Quero te falar sobre a nossa insistência pela autoria narrativa na formação docente, no sentido da solicitação de pensar o processo de empoderamento da mulher na sala de aula da universidade pela tomada da palavra: “erguendo a voz” [...] esse gesto se faz em amorosidade: condição para ser educador(a), para também

contribuir, à maneira de Paulo Freire, com a busca de “um mundo mais amoroso” (Freire, 2015).

Quando eu trouxe o meu lamento sobre a desistência da última estudante foi exatamente porque acompanhei seu processo de *empoderamento*. Quando ela chegou à minha aula, na primeira fase [...] mal olhava nos meus olhos e ficava em silêncio o tempo todo. Na roda do compartilhamento das cartas foi que comecei a conhecê-la. Conhecer sua fala tão potente, representada pela escrita em formação. E no dia em que ela falou sobre a importância daqueles encontros na primeira fase, a partir do ato de soltar o cabelo, afro, lindo, mas há tantos anos preso, assim como sua voz, juro que tive que me segurar para não cair na choradeira na frente da turma. Porque é difícil para uma pessoa branca como você, minha amiga, compreender que “escrever parece-se com pentear uma cabeleira em descanso num busto de esferovite”, como muito bem nos provoca Djaimilia Pereira de Almeida, em seu livro *Esse cabelo* [...] (Aviz; Silveira, 2022, p. 121).

No fragmento acima, mostramos que a *autoria narrativa* pode ser usada como metodologia traduzida no exercício das cartas em formação, visto que escrevemos entre professoras e uma vez que:

[...] não se pode ensinar o que não se conhece por dentro, nem falar sobre autoria narrativa sem narrar também. Como dizia Paulo Freire, não se pode aprender a nadar aqui dentro desta sala – é preciso entrar na água. [...] as professoras também trocaram cartas entre si, para que pudessem vibrar de presença e vida ao entrar na clareira do encontro com os estudantes[...] (Aviz; Silveira, 2022, p. 12).

Por meio da metodologia narrativa em sala de aula do Ensino Superior, especificada anteriormente, aliada à pedagogia engajada (hooks, 2013) e às interlocuções com Bakhtin (2003, 2010), portanto, temos assumido alguns princípios: 1) professores e estudantes narram suas experiências a outros, por escrito, mas também compartilham, oralmente. Assim, ressignificam a experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que

se instaura no jogo narrativo; 2) na prática de narrar as experiências vividas, é gerada uma exotopia que possibilita novas compreensões acerca do narrado; 3) os professores-narradores compreendem-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientar tanto novas produções narrativas como também produzir práticas pedagógicas fundadas no diálogo; 4) o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores (Prado, 2014).

3. Ensino 3: fragmentos para uma conversa amorosa

A conversa amorosa é hoje de uma extrema solidão na academia. Talvez seja até ignorada, depreciada ou zombada “cortada não apenas do poder, mas também de seus mecanismos (ciências, saberes, artes)” (Barthes, 2007).

No entanto, a conversa amorosa pode se constituir como uma ética amorosa em sala de aula, no sentido de uma aposta nos valores não somente nas habilidades. Quando vivemos uma ética amorosa em sala de aula, também no Ensino Superior, aprendemos que a lealdade, o compromisso, o engajamento, a tolerância, a empatia e tantos outros valores são mais importantes do que o IAA.² Embora o desempenho acadêmico continue sendo importante, isso nunca vem antes da valorização e do cuidado com a vida e o bem-estar humanos.

Assim, neste tópico, reunimos alguns enunciados das cartas em formação dos estudantes do Curso de Pedagogia, que mostram como o ato de narrar pode ajudá-los a pôr o amor em palavras, no movimento da escrita e do compartilhamento oral dos textos.

Nos primeiros fragmentos, percebemos que a partilha do cotidiano, do mundo da vida plena e repleta de ações, faz com que os fragmentos (apresentados a seguir) nos mostrem o quanto de

²Índice de Aproveitamento Acumulado.

dentro desse cotidiano pode ser externalizado por esses estudantes que constituem um olhar responsável e atento para com o outro, indicando o conhecimento com o qual se identificam e valorizam naquele momento:

Fragmento 1-

[...] Quero te dizer muito sobre os conteúdos aprendidos, mas, primeiramente, quero falar sobre a importância de reconhecer o valor que têm os momentos difíceis em nossas vidas: um luto, uma desilusão, uma quarentena, todos esses momentos que nos colocam em frente a uma situação que nos tiram da nossa zona de conforto para que possamos aprender algo. [...] E eu sei que você sabe disso, amigo, por isso nossos caminhos se cruzam com tanta amorosidade (Aviz; Silveira, 2022, p. 65).

Fragmento 2-

[...] estou lendo um livro revolucionário que me fez pensar na aula de hoje quando discutimos os equívocos na tradução dos textos de Vigotski em relação a alguns conceitos, pensei em o quanto a língua constitui a nossa identidade. O nome do livro é 'Quarto de despejo', de Carolina Maria de Jesus. A escrita dela subverte a norma culta e não por isso deixa de ser uma escrita imensamente rica e complexa, arriscaria dizer que muito mais rica e complexa por isso. [...] teremos muito mais para compartilhar. Novamente agradeço por sua leitura-escuta. [...] senti falta da sua presença sempre presente nas aulas, no início do semestre, quando notei que você havia mudado de turma. [...] (Aviz; Silveira, 2022, p. 44).

A partir dos enunciados apresentados pelos fragmentos 1 e 2, podemos evocar as palavras de Bakhtin (2010, p. 80) quando diz que:

Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade do sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica,

quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esses momentos – que, de algum ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência, a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade (Bakhtin, 2010, p. 80)

Dentre tantas considerações importantes trazidas pela carta da estudante, cujo fragmento leremos a seguir, está a sua responsabilidade com um outro tempo, não somente aquele do relógio, da produtividade, mas o da contemplação, o da expressão da ternura tão evidenciada em seu enunciado. Uma escrita singular, conforme Bakhtin (2003), a qual revela sua responsabilidade como estudante que estuda e trabalha, mas também vive, articulando a ciência, a arte e a vida.

[...] Lembrei-me daquele quadro do Salvador Dali que tem relógios derretendo: “A persistência da memória” [...]. Essa marcação de tempo, desde a Modernidade, é muito presente e estruturante da sociedade, do modo de produção. Em específico, frisando que “o tempo agora é outro” [...] Não vale a pena deixar que o tempo seja soprado pelas ventoinhas dos computadores por onde algoritmos controlam a queda e o aumento das ações na bolsa de valores. Não, eu segurarei o pó do meu relógio desintegrado, mesmo que parte dele seja levada pela brisa do mar, ou pelo “vento sulí”, como dizemos aqui na minha terra. Irei colocá-lo em uma ampulheta de vidro blindado. O tempo continua passando, sendo marcado, mas não será disperso por qualquer canto levado pelo vento violentamente de um lado para o outro, me impondo urgências em detrimento de valores. [...] (Aviz; Silveira, 2022, p. 197-198).

4. De que amor? Para considerar...

Para Bakhtin (2010, p. 127), retomando a epígrafe, “somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade”, não o

desamor. Nesse sentido, um ato de amor é, sem dúvida, revolucionário. Colocamos esse amor para pensar a *autoria* narrativa (Bakhtin, 2016) no *motivo do encontro*, nas salas de aula do Ensino Superior, como ato responsável já que, nessa prática, alguém assume necessariamente a responsabilidade daquilo que fala/faz, assinando o que fala/faz.

Colocamos, na interlocução com Bakhtin, a *pedagogia engajada* de bell hooks e o amor. Para hooks (2020c), assim como para Bakhtin (2010), o amor é um agir. Nesse sentido, ela nos convida a “pensar no amor como uma ação em vez de sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma a responsabilidade e o comprometimento” (hooks, 2020c, p. 55).

Ao tecermos essa escrita com a escrita de cartas de estudantes e professores, mostramos como se pode viver o ato responsável no ato de escrever. Experiência que se faz ao narrar em amorosidade quando escrevo por mim mesma com minhas próprias palavras, na dialogia interna e conosco no *motivo do encontro*, representado pelo compartilhamento em sala de aula.

Nessa perspectiva, escrever “cartas em formação” e compartilhá-las de forma escrita e oralmente na *aula como acontecimento* (Geraldi, 2013), a partir das interlocuções com Bakhtin e bell hooks, constitui-se como um movimento singular em que o agir é sempre um chamado à responsabilidade e à responsividade. Um comprometimento do sujeito consigo e com os outros, com responsabilidade e responsividade que deles são esperados. Uma ética. Amorosa.

Referências

AVIZ; Roselete Fagundes de; SILVEIRA, Rosilene de Fátima K da. **Cartas Gravadas: celebração da voz na formação docente**. São Paulo: Appris, 2022.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BEZERRA, Paulo (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTHES, Roland. **Fragments de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2020a.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020b.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020c.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional pessoal e profissional**. *Interfaces da Educação*, Paraíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2014. São Paulo: Musa, 2001.

O DESTERRAMENTO DOS “KAFFEEPFLKER” (COLHEDORES DE CAFÉ) E A MANUTENÇÃO DE UMA CULTURA E UMA LÍNGUA COMO ATO AMOROSO

Eliza Kelly Grosman AMORIM³

Jader Janer Moreira LOPES⁴

Este texto traz um relato sobre um povo desterrado de Bohlen - na Alemanha - para o Brasil, mas que manteve sua cultura e língua entre as gerações como um ato humanamente amoroso.

No movimento de desterrarem de sua cidade natal, embarcando no navio Catharina, em 11 de março de 1852, os “Kaffeepflker” (colhedores de café) trouxeram mais que suas bagagens, trouxeram memórias e afetos. No deslocamento encontraram o novo e, inicialmente, se aterraram na Fazenda Santa Rosa, no município de Rio das Flores, no estado do Rio de Janeiro.

Esse grupo de pessoas teria migrado para o Brasil devido à crise econômica causada pela industrialização, gerando grande pobreza na Alemanha e na região. Estudos realizados em fontes primárias (JOCHER; BRUCH, 2022) apontam que em 1848, nos países germânicos, houve uma série de revoluções e protestos populares e o aumento do movimento migratório. Essa região era constituída, em sua grande maioria, por agricultores familiares ou alfaiates, sapateiros, carpinteiros ou tecelões, além de trabalhadores assalariados (STEINER, 2022). De acordo com Voigt (et. al, 2020, p. 61), o principal grupo de migrantes (47% das famílias) era formado por moradores do vilarejo de Böhlen, onde

³ Secretaria Municipal de Juiz de Fora / Universidade Federal Fluminense
GRUPEGI - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - -
elizakellyga@gmail.com

⁴ UFF - Universidade Federal Fluminense - GRUPEGI - Grupo de Pesquisas e
Estudos em Geografia da Infância/ jjanergeo@gmail.com

praticamente cada casa possuía um tear, já que seus moradores trabalhavam na produção local de tecidos.

Cidadãos da Alemanha, junto aos de outros países, iniciaram um processo migratório, buscando uma vida melhor. Na ocasião, os habitantes daquele território eram seduzidos e contratados por grandes latifundiários que, diante da escassez da mão de obra escravizada no Brasil, promoviam parcerias com as companhias de navegação, patrocinando as despesas de transporte e hospedagem em troca de trabalho nas lavouras de café. Após trabalharem cerca de oito anos, as dívidas contratuais das famílias foram quitadas. Em seguida, foram naturalizados como brasileiros e cobraram do governo da província do Rio de Janeiro a promessa de concessões de terras. Seguido de alguns impasses e negociações, as famílias se dispersaram. Algumas permaneceram no estado do Rio de Janeiro, outros grupos migraram para Minas Gerais, principalmente Juiz de Fora e Mar de Espanha e, ainda no sudeste, o Espírito Santo. Grande parte do grupo de famílias migrou para Santa Catarina, onde se instalaram na região de Santa Isabel, Segunda-Linha e Águas Mornas (STEINER, 2022). De acordo com Bruch (2022), os migrantes dessa região buscavam manter sua fé (luteranos, em sua grande maioria) e tradições promovendo cultos religiosos, momento em que realizavam leituras e cânticos em seu idioma, sob a coordenação das pessoas mais velhas. Steiner (2022), Bruch (2022) e Hingghaus (2023) dizem que, pelas suas características e por manterem vivas as línguas alemãs - algumas em risco de extinção até mesmo na Alemanha -, os habitantes ficaram conhecidos como "*Kaffeepflücker*" (colhedores de café), revelando como a vida se adjetiva a partir da espacialização, conforme cita Lopes (2021, p. 163). Nas décadas de 1990 e 2000 foram iniciadas algumas pesquisas com os moradores locais, dando início a uma nova tessitura de vínculo entre os descendentes desta comunidade e os moradores da cidade alemã. No ano de 2019, os habitantes da ex-colônia de Santa Isabel receberam a visita de historiadores e representantes políticos da região de Böhlen, na Alemanha,

permitindo a redescoberta dos laços com a região de origem desses migrantes.

Os desterrados de Bohlen, apesar de terem o contato com a cidade natal dos seus antepassados interrompido por um longo período de tempo e serem estigmatizados - mesmo entre outros migrantes germânicos -, mantinha tradições linguísticas e culturais preservadas e nelas, o envolvimento das crianças.

Os migrantes dessa região precisaram se adaptar às novas terras, costumes e língua, mas o fizeram mantendo algumas características do território de origem. Nesse exercício de manutenção da vivência espacial cotidiana, é preciso compreender como se dão as relações entre as dimensões geracionais - essa que se vive ao mesmo tempo - e a intergeracional - que vive em tempos separados. Lopes (2021, p. 160) diz que acontece um movimento de trazer à tona memórias e narrativas de um país que ficou no passado, mas que continua sendo revisitado pelos enunciados que os migrantes não deixam morrer. Por isso, narram paisagens congeladas em um espaçotempo, um cronotopo que fixa esses fragmentos. O autor diz, ainda, que a interespacialidade não deve ser observada apenas do ângulo da saída de um migrante de seu território, já que “os processos de desterritorialização não são apenas a perda de um território, mas, sobretudo, a perda das relações enunciativas e das múltiplas linguagens que forjam as relações interpessoais” (idem). São elas que são carregadas e que se tornam cronotopos, condensados em novas relações que serão construídas.

Entender as relações espaciais como interespaciais significa dizer que “as relações com o espaço são mediadas axiologicamente, sempre marcadas pela alteridade em que diferentes alocações de vida se colocam em muitas fronteiras” (LOPES, 2021, p.159), isso inclui as questões relacionadas ao espaço geográfico (paisagens, territórios, lugares). Essas relações interespaciais não acontecem de forma verticalizada no espaço físico. Ao contrário, elas ocorrem “de formas horizontalizadas, na arena discursiva que envolve os

espaços e as vivências que desse emergem. São as dimensões do espaço geográfico assumido como interespacialidade” (idem).

Isso pode ser constatado no levantamento realizado por Steiner (2022), no qual apresenta algumas cartas que os migrantes vindos de Bohlen narram para os familiares que ficaram na Alemanha sobre as experiências que estavam vivenciando no Brasil.

Em qualquer condição migrante, estão em jogo muitos elementos, como a origem territorial, a escala da migração, os fatores que expulsam, os fatores que atraem e muitas outras coisas, mas há um ponto fundamental a ser resgatado: o da arena espacial criada por essa condição. A disputa entre o espaço imaginado e desejado tanto daqueles que chegam quanto daqueles que já estão (LOPES; KAPOOR, 2023, p. 8).

Nos movimentos migratórios, essas paisagens se misturam, andam juntas e são carregadas nos deslocamentos. Mesmo que congeladas como lembranças, estão em nós (LOPES; KAPOOR, 2023, p. 9). De acordo com Lopes (2021), o processo de viver à moda paisagem, de ser paisagem, seria um enraizamento para Vigotski. O olhar pelo viés espacial significa não olhar apenas o movimento no espaço como superfície, mas a sua totalidade, a unidade e o enraizamento que o formam, observando as condições materiais e simbólicas envolvidas (LOPES, 2003). Nossas narrativas se constroem a partir dos espaços, portanto, nossa biografia é também espacial. A perda do espaço de vida também forja a nossa vivência espacial, dessa forma, o espaço perdido também constitui nossa vida. A vivência espacial compreende a presença, a ausência, o encontro, a saudade (LOPES, 2021). Espaço e infância se encontram e se tornam perenes na vida adulta por meio de memórias, sentimentos e emoções. Isso ocorre porque são construídos valores e significados que constituem nossa consciência de mundo e nossa pessoa no mundo (LOPES; PAULA, 2022). Neste sentido, Vigotski diz que a memória não se trata de simples reprodução do que foi vivido ou sentido, mas resultado da atividade criadora humana.

Para melhor compreensão, o autor traz o conceito de reelaboração criadora:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Neste processo de atividade criadora, as crianças - nesse caso, em especial as migrantes - tecem sua condição espacial alicerçadas nas memórias de lugares mediados pelos sujeitos com os quais elas convivem. Isso porque, de acordo com Vigotski (2009), o bebê é um ser que nasce já social e membro de um grupo com cultura e linguagens próprias. Portanto, nascem, crescem, vivem e atuam nesse meio social. De acordo com Pino (2005, p. 167), a ação do meio cultural começa a operar imediatamente após o nascimento da criança, de forma lenta e constante, conferindo-lhe as “marcas do humano”. Este autor, diz que o nascimento cultural das crianças inicia “quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro” (idem). Para isso, é necessário que se apropriem dos meios simbólicos que lhe dão acesso ao mundo da cultura, tornando seu mundo próprio.

Nesse prisma, é preciso entender o espaço como produto, mas também como produtor das relações sociais, prenhe de significados. Isso porque os sujeitos são tecidos pela cultura que os envolve, observando os aspectos dos grupos e das épocas históricas em que vivem. E as crianças têm um local social definido na rede simbólica organizada por esses grupos (LOPES, 2003, p. 17-19). Isso pode ser percebido nas pesquisas de Werlich (2023) indicando a

preocupação dos migrantes recém chegados à Santa Isabel quanto à criação de um instituto voltado para a educação associada ao exercício religioso, pois, “no meio luterano a educação formal servia à manutenção da

especificidade étnica e linguística do grupo - *Deutschtum* - e à sobrevivência da confessionalidade” (p. 3). Revelando, portanto, a tentativa de inserir os mais jovens no saber local daquela comunidade. Dessa forma, estabeleciam um lugar para as crianças, construindo uma subjetividade infantil dentro daquele grupo, revitalizando sua estrutura e viabilizando um “continuum na sua forma de ser” (LOPES, 2003, p. 21).

O espaço geográfico emerge com os processos de humanização de maneira simultânea. Neste sentido, Lopes e Vasconcellos (2005, p. 8-9) destacam que o nascimento humano não representa apenas a entrada num espaço-tempo, mais que isso, “constitui uma entrada na história e na geografia que configuram as paisagens presentes no planeta”. Desse modo, “os espaços são formadores da nossa subjetividade”. Só é possível nos tornarmos humanos assentados em espaços-tempos. Em relação a este assentamento em espaços-tempos, para esta proposta de pesquisa, é importante trazer alguns conceitos como: meio, vivência espacial, paisagem, território e lugar, que nesta pesquisa estarão em diálogo com a perspectiva histórico-cultural.

A concepção de espaço com referência nos estudos de Vigotski sobre o meio (*sedrá*), diz que ele não é neutro, pois é significado pela sociedade em que está inserido. Nesse aspecto, observamos que o meio não é um elemento externo à criança. Além desse significado social, ele é ressignificado pela criança ao ser vivenciado por ela. Nessa ótica, o espaço é compreendido como produção humana, de caráter histórico e relacional, e é significado pela vivência espacial (LOPES e PAULA, 2020). Para Vigotski, vivência (*perijivóanie*) é a combinação das particularidades do sujeito e as particularidades do meio. Como o ser humano se desenvolve continuamente vivenciando novas experiências, o meio também passa por transformações. “O meio não pode ser analisado como um

ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico” (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

No processo de humanização, as crianças utilizam o mundo que está disponível, aquele que é possível usar/estar. Elas se humanizam vivendo a experiência humana, nos seus encontros com os diversos outros carregados de histórias passadas, de espaços e artefatos culturais (LOPES, 2009, p. 121).

De acordo com Lopes e Kapoor (2023), isso requer compreender o espaço como espaço geográfico, como espaço de interação social e natural (unidade sociedade-natureza-pessoas, demais coisas e seres), não apenas um arranjo físico. Espaço também é uma linguagem, portanto, uma categoria fundamental da existência humana. Está intrinsecamente relacionada à formação humana e se expressa de variadas formas na vida, em paisagens, em territórios, em lugares. Não há vida fora do tempo e do espaço. Esses autores defendem que toda linguagem é também geografias do viver. Por isso, “é uma das formas de encontrar e compreender a vida das pessoas nos espaços que as expressam e as refugiam” (p.5). Nesse aspecto, os autores dizem que os espaços não são assépticos, são axiológicos, e estão em disputas nas arenas sociais arquitetadas pelo tempo, erguidas no chão dos territórios em que se fazem como paisagens (p.8) e nos convidam a olhar para as crianças que vivem em movimentos e deslocamentos forçados, que buscam suas geografias do existir.

No viés da geografia crítica, Santos (2006) diz que a paisagem e o espaço não são sinônimos, já que paisagem é um conjunto de formas que exprimem as relações entre homem e natureza. Sendo transtemporal, une objetos do passado e do presente numa construção transversal. Ela existe por meio de suas formas constituídas em diferentes momentos históricos, ao mesmo tempo que coexiste no momento atual. Para o autor, a paisagem nos permite apenas presumir sobre o passado. Análisa-la exige retomar

a história dos elementos que a constituem. Por isso, a paisagem é entendida como uma história congelada, mas que continua participando da história viva. Para o autor, paisagem é dinâmica e plástica, é tempo, espaço e sociedade.

Lopes (2009) aponta que os estudos sobre a paisagem devem considerar também as dimensões de território e lugar como categorias do espaço geográfico. Besse (2014) fala sobre paisagem como lugar de memória, onde a humanidade se enraíza no mundo e se assenta como humanos, marcando sua inscrição na história. Paisagem é “uma composição de espaços criados pelo homem no solo” (p. 31), logo, uma produção cultural, pois é fruto de uma organização social, econômica e política.

Para Tuan (1983), há uma diferença entre espaço e lugar. O espaço se transforma em lugar à medida que o conhecemos e lhe atribuímos valor. A valorização e a relação afetiva entre a pessoa e o lugar, o autor denomina “topofilia”. Diz que este é um fenômeno próprio do ser humano e é construído a partir das vivências no espaço-tempo e também nas relações entre o meio e o sujeito.

Para Haesbaert (2004, p. 94), o território envolve uma dimensão simbólica e cultural, por meio de uma “identidade territorial atribuída pelos grupos sociais como forma de ‘controle simbólico’ sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação)”. Para Santos (2002, p. 10), território não deve ser visto como território em si. Para ele, o território seria o chão somado à identidade. Não apenas uma coleção de coisas superpostas. Sendo assim, é possível entender que “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem” (LOPES, 2012, p. 221).

Compreendendo estes conceitos, é possível perceber que o modo de vida que se apresenta na região da ex-colônia Santa Isabel revela que diferentes trajetórias coexistem, expressando sua característica polifônica (Bakhtin, 2003), pois traz consigo o que Lopes e Vasconcellos (2005, p. 9) apontam como “um contínuo movimento entre espaço, sociedade e sujeitos, que faz com que a

nossa geografia esteja preche de espaços, de territórios e lugares; que nos formaram e formam e que carregamos para o resto da vida”. Os autores complementam:

Existe, assim, uma singularidade na produção do espaço, na constituição dos territórios, na configuração dos lugares, na percepção da paisagem, porém ao mesmo tempo cada grupo social compartilha traços comuns nessa dinâmica, que lhes denotam um sentido de identidade (p.10).

Como se pode perceber, não é possível falar de infância sem relacioná-la com a questão do espaço, dos lugares, do território, tendo em vista que toda criança é uma criança de um determinado local. Ainda na perspectiva de Lopes e Vasconcellos (2005), as crianças se apropriam desses espaços e lugares, criando suas territorialidades. Por isso, os autores propõem a Geografia da Infância, um campo teórico onde todas essas tensões se encontram: a geografia, os territórios e os lugares das crianças, bem como a geografia, os territórios e os lugares pensados para elas. A Geografia da infância busca compreender o processo de interação que se constitui entre as crianças em seus diferentes ambientes e como ocorre a construção das espacialidades pelas crianças (e das crianças pelas espacialidades), entendendo quais são os agentes coadjuvantes nessa produção.

Nesta direção, Vigotski (2009) defende que a imaginação é constituída por elementos da realidade por meio das vivências. Produzimos imagens, cenários e imaginação fazendo o uso das experiências alheias por intermédio da linguagem, através da narrativa do outro, tornando a imaginação uma experiência social. Nesse caso, a imaginação é guiada pela experiência do outro. Sendo assim, a imaginação ganha centralidade no comportamento e desenvolvimento humano, pois se transforma em elemento de ampliação das experiências humanas. Com auxílio da palavra do outro é possível imaginar o que não se pode testemunhar ou vivenciar como experiência própria. Para o autor, “há uma

dependência dupla e mútua entre a imaginação e a experiência". A imaginação é, portanto, "uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana" (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Dessa forma, o ser humano não fica restrito às fronteiras de suas próprias experiências. Subsidiada pela imaginação, ele pode lançar-se na apropriação de experiências históricas e sociais alheias. Logo, a experiência no espaço não é apenas física - ela é importante, mas não é a única. Nesse sentido, as crianças migrantes constroem suas espacialidades apoiadas em memórias e lembranças de lugares mediados por outros, especialmente dos familiares que influenciam suas representações.

Portanto, considerando que as vivências espaciais são vivências interespaciais, admitimos que ao escutar a narrativa de um outro, de um tempo e de um espaço passados, estamos vivendo uma interespacialidade narrada pelo outro. Dessa maneira, é possível construir a espacialidade de um lugar que nem ao menos conhecemos fisicamente.

O modo de viver desse povo revela que a troca intergeracional mantém a cultura e a língua, evitando um "apagamento espacial" (LOPES, 2021, p. 52). Possibilitando, dessa forma, reavivar cartografias esquecidas. Permitindo, ainda, compreender como vidas se encontram e estabelecem relações no espaço, ainda que estejam situadas por tempos que são "abismos seculares" (idem). Permitindo olhar para a vida além do tempo, em especial, olhar para a vida no espaço, estabelecendo relações coetâneas entre pessoas que viveram em períodos históricos diferentes, mas que se presencializam espacialmente.

Enfim, é possível perceber que a manutenção de uma cultura e uma língua para as próximas gerações constitui um ato amoroso, nos levando a refletir sobre a dimensão ética da ação humana envolvida nesse processo.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BESSE, Jean-Marc et al. O gosto do mundo: exercícios de paisagem. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

BENJAMIM, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BRUCH, Jonas. A regulamentação e ampliação da Colônia Santa Isabel na década de 1860. Páginas da Colonização: Estudos/subsídios históricos sobre a Colônia Alemã Santa Isabel – 175 anos de Fundação, 2022. Disponível em: <http://tonijochem.com.br/artigos-paginas-da-colonizacao/>

HINGHAUS, Carolayne Loch. Os alemães falados na Colônia Santa Isabel. Páginas da Colonização: Estudos/subsídios históricos sobre a Colônia Alemã Santa Isabel – 175 anos de Fundação, 2023. Disponível em: <http://tonijochem.com.br/artigos-paginas-da-colonizacao/>

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004:

JOCHEM, Toni; BRUCH, Jonas. Introdução: dos 175 anos de Fundação da Colônia Santa Isabel ao Bicentenário da Imigração Alemã no Brasil. Páginas da Colonização: Estudos/subsídios históricos sobre a Colônia Alemã Santa Isabel – 175 anos de Fundação, 2022. Disponível em: <http://tonijochem.com.br/artigos-paginas-da-colonizacao/>

LOPES, Jader Janer Moreira et al. Então somos mudantes: espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes. Tese. Universidade Federal Fluminense. 2003. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/20307>

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. *O Social em Questão*, Ano XX, p. 109-122. 2009.

LOPES, J. J. M.; Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. *Revista Geografares*, n. 12, p. 211-227, jul. 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira; DE PAULA, Sara Rodrigues Vieira. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. *Revista Signos Geográficos*, 2020

LOPES, Jader Janer Moreira. Terreno Baldio – um livro para balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores. 2021.

LOPES, Jader J.; PAULA, Sara V. Órfãos de espaço. *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022.

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37030>

LOPES, J. J. M., & KAPOOR, A. Crianças Mangues, Crianças Praças e Crianças Ruas: Quando as paisagens se fazem em corpos infantis: espaços albergues para (algumas) infâncias. *Contribuições da Geografia da Infância aos deslocamentos forçados infantis. Perspectiva* 41. 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86466>

PINO, Angel. As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em re-vista**, v. 19, n. 2, p. 403-407, 2012.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*/Milton Santos. 4ª ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro in *Território*. Niterói: UFF/AGB. 2002

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 7 Aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Tradução PRESTES, Zoia e TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro. E-Papers. 2018.

STEINER, Carlos Eduardo. Os Kaffeepflücker: da Turíngia para Santa Isabel. Páginas da Colonização: Estudos/subsídios históricos sobre a Colônia Alemã Santa Isabel – 175 anos de Fundação, 2022. Disponível em: <http://tonijochem.com.br/artigos-paginas-dacolizacao/>

TUAN, Y. Espaço e lugar. Difel. São Paulo. 1983.

VIGOTSKI, L. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários: Smolka, A. L. Tradução: Prestes, Z. 1ª Edição. São Paulo: Ática, 2009

WERLICH, Ricardo. A Escola Paroquial Evangélica Alemã de Santa Isabel: Materiais didáticos e contexto da educação étnica na colônia. Páginas da Colonização: Estudos/subsídios históricos sobre a Colônia Alemã Santa Isabel – 175 anos de Fundação, 2023.

COMPREENSÃO CRIADORA E PRÁTICAS DE LEITURA PARA CRIANÇAS: POR UM PROJETO DEMOCRÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marina Célia MENDONÇA⁵

Introdução

Gostaria de tomar como “mote” para a discussão que farei neste texto palavras de Bakhtin no ensaio “Os estudos literários hoje”, sobre a compreensão *ativa* (ou *criadora*, conforme aparece na citação a seguir, retirada da tradução direta do russo) da cultura do *outro*. Essa reflexão do autor foi publicada em 1970, no n. 11 da revista *Novy Mir*, e, como aparece na tradução que estou utilizando aqui, é uma resposta a uma pergunta do periódico em questão sobre a avaliação de Bakhtin acerca do “estado dos estudos literários” naquele momento histórico. Esse ensaio do autor é uma das referências importantes para a discussão acerca dos aspectos metodológicos de uma pesquisa que tome por objeto a literatura ou outro produto cultural que se materialize em enunciado. Ou seja, trata-se de um excelente ensaio que oferece caminhos para o desenvolvimento de uma metodologia para as ciências humanas, sendo texto basilar do Círculo de Bakhtin para os que se interessam pelo processo de produção de conhecimento na área.

Tomo também como ponto de partida outro texto em que o autor, na mesma linha de reflexão sobre as ciências humanas, discute a produção de conhecimento na área: “Metodologia das ciências humanas”. Também se trata de escrito da década de 1970. Tanto neste texto quanto no anterior quero colocar foco na

⁵ Docente do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

cognição/conhecimento quando tomada na perspectiva daquele que aprende/compreende a palavra do *outro*.

Existe uma concepção muito viva, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. [...] É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada novo e enriquecedor. A *compreensão criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende - no tempo, no espaço, na cultura - em relação àquilo que ele deseja compreender de forma criativa. [...]

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (e não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro; entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava [...]. Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (Bakhtin, 2011, p. 365-366)

2) A minha palavra e a *do outro*. A interpretação como transformação do alheio no "*meu-alheio*". O princípio de distância. As complexas relações entre os sujeitos interpretados e o sujeito interpretador, entre o cronótopo criado e o interpretador criativamente renovador. (Bakhtin, 2011, p. 408)

Nesses dois excertos, em ensaios que se situam entre os últimos escritos do autor, encontramos pistas fundamentais não somente para construir uma metodologia de pesquisa nas ciências humanas

(como já afirmei aqui), mas também para fazer uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de linguagem, que é parte das vivências em que o sujeito cognoscente *incorpora criativamente* como suas as palavras do *outro*, inicialmente *alheias*, em processo de monologização da consciência. É no contexto dessa *incorporação criativa* que se localiza este trabalho, em resposta ao desafio proposto no **Eixo 3: Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso**, lançado pelos organizadores do **X Rodas-Círculo de Conversas Bakhtinianas e VII Encontro de Estudos Bakhtinianos**.

Especificamente, quero trazer para discussão a atividade de leitura/compreensão como parte dessas vivências em que o sujeito cognoscente lida com a alteridade na constituição de seu “eu”, atividade em que, conforme Bakhtin na citação anterior, a compreensão (ou interpretação, tomarei ambas como sinônimas aqui) atua no processo de “transformação do alheio no ‘meu-alheio’”. Compreensão como processo responsivo-ativo, em que o outro (vozes que *falam* no texto) e o eu (quem compreende o texto) se misturam mas não se anulam. Compreensão como contra-palavra, em que o “sujeito interpretador” está extralocalizado e, por isso, *é criativamente renovador*.

Em um recorte mais restrito, considerando o processo da compreensão/interpretação, me interessa refletir sobre práticas de *leitura de histórias para crianças*, utilizadas largamente em atividades de letramento infantil, e discutir como essas atividades, postas no pêndulo em que se encontra hoje a sociedade brasileira, podem oscilar entre privilegiar valores da cultura hegemônica na relação do cognoscente com o conhecimento numa escola pouco democrática, ou podem abrir espaço para que vozes *outras* sejam ouvidas, numa escola que valorize a alteridade.

Dessa forma, discuto a seguir o projeto *Conta pra mim*, proposto pelo governo brasileiro em 2019 como “complemento” às atividades de alfabetização. A proposta, então, seria promover a *literacia familiar*: “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia

com seus pais ou cuidadores” (Brasil, 2019b, p. 9), incluindo-se nessas práticas a *leitura dialogada* feita por pais/cuidadores para crianças em contexto familiar. Na sequência do texto, em contraposição a essa prática de letramento infantil, cito outra situação de leitura de histórias para crianças realizada em projeto CAPES-PRINT de que participei, desenvolvido com apoio da Capes de 2019 a 2024, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Unesp-SP: **“Linguagem na infância e subjetividade: fala e escrita em contexto de aquisição e ensino/aprendizagem”**, projeto coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré. Trata-se de reflexão a partir de *corpus* produzido por filmagens de leitura de histórias a crianças da educação infantil do Centro de Educação e Recreação (CER) “Padre Bernardo Plate”, escola pública municipal de Araraquara-SP. As leituras foram conduzidas por estudantes de pós-graduação orientadas por Del Ré.

Nessas duas práticas de letramento, a criança é posta em contato com livros impressos, instrumentos estes usados no processo de aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, as duas situações apresentam diferenças nos pressupostos teórico-filosóficos e políticos de onde partem, bem como nos aspectos relativos à constituição de conhecimentos e da subjetividade da criança-cognoscente a partir de práticas de leitura.

1 A leitura de histórias para crianças: constituição de conhecimentos e subjetividades dentro e fora da escola

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019a), implantada a partir de 2019 no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), se apresenta com o objetivo de oferecer diretriz para a alfabetização no Brasil “baseada em evidências científicas” (Mendonça, 2020, 2022) e assume uma concepção de linguagem predominantemente cognitivista. Propõe, entre outras atividades de uso linguístico, o que se chama de *literacia emergente* e *literacia familiar*. No *Caderno da PNA*, , aparece o que se entende por *literacia emergente*:

Durante a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). Nesse momento, a criança é introduzida em diferentes práticas de linguagem oral e escrita, ouve histórias lidas e contadas, canta quadrinhas, recita poemas e parlendas, familiariza-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais), reconhece algumas das letras, seus nomes e sons, tenta representá-las por escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades de maior ou menor complexidade. Em suma, *na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever.* (Brasil, 2019b, p. 22, itálico adicionado)

No interior da *Política Nacional de Alfabetização*, paralelamente ao *Caderno da PNA*, o então governo federal instituiu o projeto *Conta pra Mim*, cujo objetivo foi promover a *literacia familiar* no país. Ele é dirigido a pais e responsáveis pelas crianças, e é apresentado como uma ferramenta para auxiliar familiares a participar da formação de seus filhos, lendo pra eles, contando histórias e interagindo linguisticamente com os pequenos. Dessa forma, valoriza a “tradição familiar” e enfoca a leitura como uma aventura, com um cronotopo da brincadeira e do prazer, em que o garoto propaganda é o ursinho Tito, que atravessou o país apresentando o projeto de *literacia familiar* em *shoppings centers* (Mendonça, 2020). Neste aspecto já se indicia seu caráter elitista. O projeto é dirigido a pais e familiares e é introduzido no *site* da PNA com chamadas como:

A primeira infância é o período mais importante para o desenvolvimento linguístico de uma criança. É a etapa ideal para promover a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes que

facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa aventura, a participação dos pais é fundamental.

Reconhecendo a importância da família, o Ministério da Educação criou o programa Conta pra Mim, que ajudará você a ser o herói de seu filho!⁶

Aqui você aprenderá orientações e dicas simples e diretas para que você comece o quanto antes a colocar em prática estratégias de interação, conversas e leitura em voz alta com crianças. A isso damos o nome de literacia familiar.

Literacia familiar é estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!

Conheça os materiais do Conta pra Mim e prepara-se para aprender e se divertir bastante.⁷

Contextualizando o projeto *Conta pra Mim*, pode-se dizer que foi criado no interior de uma proposta de alfabetização em que as relações da criança com o texto são limitadas e as propostas de uso de gêneros discursivos que circulam na vida da criança são restritas. Assim, nos primeiros anos do EF I, o acesso dos estudantes a esses gêneros é valorizado somente nas práticas de linguagem “fora da escola” – por meio da *literacia familiar* (Mendonça, 2024). O enfoque da leitura, nesse caso, como aparece nas citações anteriores, é lúdico, mas no material audio-visual de formação e no guia que o acompanha (*Conta pra mim: Guia de literacia familiar*) também aparece uma preocupação, por exemplo, com o enriquecimento do vocabulário e com a sintaxe da linguagem da criança. No entanto, o aspecto *crítico* da leitura, de abertura à diversidade cultural e sua valorização, não é privilegiado, apesar de eventualmente vir expresso nos

⁶ Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#para-pais>. Acesso em 04/09/2024.

⁷ Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em 04/09/2024.

documentos, inclusive nas palavras de autores estrangeiros em que se baseiam:

Pela leitura, os pais ajudam seus filhos a se familiarizar com as letras, as palavras, os números e os livros, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para o sucesso escolar. Os pais podem usar livros para lhes ensinar muitas coisas, como a vida em família, as celebrações e as tradições, os trabalhos dos adultos, o cuidado pelos outros e pela natureza. Os pais também podem ajudá-los a reconhecer letras e palavras em sua vida cotidiana, apontando para elas quando estão dentro e fora de casa. Todas essas interações entre pais e filhos podem vir a se tornar parte das atividades diárias da família, fazendo do aprendizado da literacia um evento familiar alegre e contribuindo para garantir o sucesso das crianças na escola e na vida. (Wasik *apud* Brasil, 2019a, p. 9-10)

No *Conta pra mim: Guia de literacia familiar* há uma seção para apresentação da *leitura dialogada*, que me interessa mais diretamente aqui. Nela se define essa prática como “**conversa** entre adultos e crianças antes, durante e depois da **leitura em voz alta**” (Brasil, 2019a, p. 35). O guia argumenta que a leitura dialogada não somente fortalece laços afetivos entre pais/cuidadores e filhos, mas também “favorece o **desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos facilitadores do processo de alfabetização**” na primeira infância e, quando praticada com crianças maiores e com adolescentes, “**reforça conhecimentos e habilidades adquiridos na escola**, além de continuar estimulando o **desenvolvimento da linguagem** e o **amor pela leitura**” (Brasil, 2019a, p. 36). As instruções do manual contemplam o “quando ler”, “por quanto tempo”, “onde” e “como ler”. Neste último aspecto, entre outras “dicas”, o guia orienta os adultos a explorarem com a criança a materialidade do livro impresso (capa, título, autoria, ilustrações, modo de manuseio – virar páginas, ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc) e aspectos da linguagem verbal (letras maiúsculas e minúsculas, sons, sinais de pontuação, uso da norma

culta etc). Nesses aspectos, ele estimula que os familiares ajam quase como “professores” das crianças, reforçando práticas que são desenvolvidas na escola durante a educação infantil e no Ensino Fundamental I. Dessa maneira, a *literacia familiar* se configura como atividade complementar à alfabetização, com uma *entrada dirigida* (eu diria assim) da criança no mundo letrado.

São muitos os aspectos positivos dessa atividade complementar, sem dúvida. Entretanto, é necessário destacar um aspecto que salta aos olhos nesse guia - e também nos audiovisuais que acompanham o projeto, que enfocam aspectos semelhantes aos abordados no guia em questão (conforme Mendonça, 2020). Trata-se a leitura como “técnica”, e por isso é pouco associada às outras práticas de uso da linguagem que envolvem a linguagem escrita e/ou a compreensão de textos orais e escritos, em especial o uso de outros gêneros do discurso e em outros suportes de textos e mídias. Tomada como “técnica”, a leitura não tem a função de permitir às crianças o acesso à diversidade cultural e ao contato com o *outro*, servindo basicamente para ajudar a família e, posteriormente, a escola a reafirmar valores dominantes. Aspectos que indiciam esse direcionamento ideológico autoritário são: a falta de exploração da relação produtiva entre “mundo do livro” e “mundo da vida” no processo de constituição da subjetividade da criança, no contato com *outro*, com a diversidade cultural; o caráter absurdamente elitista dos materiais envolvidos na formação dos familiares, tema que já explorei em publicação anterior (Mendonça, 2020) e que ainda renderia um outro artigo - cito a seguir alguns trechos do guia que indiciam esse discurso elitista:

“Mas, se eu não sei ler ou leio muito mal, como posso praticar a Leitura Dialogada?” **Invente histórias** com base nas ilustrações dos livros. Cultive o hábito de ler em voz alta. Procure uma escola próxima de sua casa e **volte a estudar**. E veja isso como um **esforço pela sua família**. (...)

[Sugestão: fazer] perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros.

“Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?”
“Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. Como era a praia que nós visitamos nas férias?” (...)

Ouvir histórias combina com comilança! Faça uma boa **bacia de pipoca** para as crianças. Em um dia frio, prepare um chocolate quente.(...)

Crianças pequenas gostam de ser protagonistas das histórias. Antes de dormir, narre para seu filho como foi o dia dele: “O Pedro acordou cedo e tomou vitamina de frutas. Depois, passeou com o cachorro no parquinho...” (...)

Escute **audiobooks (audiolivros)** com seus filhos, principalmente durante deslocamentos e viagens de carro. (...) (Brasil, 2019a, p. 38/46/52/53/54)

Os trechos deixam claro que o discurso sobre a *literacia familiar* se dirige a uma família que viaja nas férias de carro para uma praia e que escute audiolivros na viagem, com crianças bem alimentadas, que tomam vitamina de frutas de manhã, comem uma bacia de pipoca e tomam chocolate quente enquanto ouvem histórias contadas pelos pais, e que passeiam no parquinho com o cachorro. Constrói-se um cronotopo de *infância ideal* que não coincide com a situação da grande maioria da população brasileira. Adicione-se a isso o valor ideológico de “esforçar-se para ler em voz alta, inventar histórias e voltar a estudar” – com esforço pessoal se atinge o objetivo pretendido. Fica clara aqui a ideologia liberal na contituição do material – o letramento dos adultos só depende do esforço pessoal deles, não se trata de oportunidades ou condição econômica.

Trata-se, enfim, de discurso autoritário, que tende ao monologismo, em seu estilo assertivo e excludente, inclusive porque propõe atividades que estão além das possibilidades da maioria das famílias brasileiras, pois demanda dos familiares não somente conhecimentos que equivalem aos dos docentes (portanto, escolarização média ou superior) e tempo/condições financeiras para “investir” no acompanhamento das atividades de leitura da criança, inclusive porque livros são caros para o poder aquisitivo

da maioria dos brasileiros. Nessa perspectiva, a atividade de leitura de histórias para crianças se insere em contexto onde não se valoriza o *outro*, em que sua voz e seus valores são silenciados. A *leitura de histórias para crianças* ser proposta a partir de técnicas é somente parte de um projeto mais amplo e monologizante de ensino/aprendizagem. A leitura, assim, é posta em modelo reprodutor de desigualdades, como já nos dizia Geraldi na década de 1990:

(...) a prática pedagógica, para fugir à inconclusibilidade, à insolubilidade, ao não-fechamento, acaba atuando nos processos de reconhecimento e por isso mesmo insatisfatoriamente na construção de compreensões. Como conseqüências, a leitura em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as contrapalavras do estudante, substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não na relação dialógica de construção, mas relação hierárquica de imposição. (...)

Para ensinar linguagem não basta devolver ao aluno a palavra para que emergam histórias contidas e não contadas em função apenas de uma opção ideológica de compromisso com as classes populares. Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. A monologia própria dos processos escolares, que reduz o mundo ao pré-enunciado por determinada classe social, é um dos obstáculos maiores interpostos pelo sistema escolar de reprodução de valores sociais à “eficiência” do próprio sistema. Este nosso paradoxo: ensinar a ler e escrever para sujeitos excluídos do mundo da escrita. (Geraldi, 1996, p. 141)

Em contraponto à *literacia emergente* ou *literacia familiar* tal como concebidas pela PNA, é possível tomar a leitura (para crianças) dentro e fora da escola como ferramenta importante para uma atividade crítica e dialógica de educação, em que haja superação de desigualdades e valorização de diferenças –

“Diferença não é sinônimo de desigualdade. (...) Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha”. (Gerald, 2010, p. 114)

Um outro autor que propõe projeto de leitura em contraponto ao modelo autoritário é Jean Foucambert (1994). Com o objetivo de superar o problema da baixa proficiência em leitura de estudantes franceses, o autor, no final da década de 1980, propõe que sejam criados o que ele chama de *Projetos de Leiturização*. O autor entende a leitura como uma atividade social e compartilhada, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura (no manuseio de livros) e através da participação de pessoas com competências variadas e com subjetividades diversificadas – assim, propõe que as práticas de leitura se estendam para além dos muros escolares, por meio de incentivos a que essa prática se dê entre sujeitos diferentes em bibliotecas, organizações sociais e famílias. A leitura, assim, se faz, como na *literacia familiar*, fora dos muros escolares, mas não para reproduzir os valores da escola – uma função dessa prática seria a constituição de subjetividades críticas, questionadoras e empoderadas. Ler para se apoderar dos livros e fazer parte do grupo que pode vir a produzir livros, e não ler para ser aprisionado pelo livro, no sentido de tomar a cultura dominante, manifesta em grande parte do que se estuda na escola, como inquestionável. Ler sim, mas não para mitificar o livro.

Ainda como contraponto, a título de exemplo, trago aqui um recorte de interação entre adulto e criança em atividade de leitura para crianças, quiçá como estímulo à compreensão criadora do educador na construção de espaços de interlocução com crianças em leituras compartilhadas ou dialogadas, em que há escuta do *outro*. Trata-se de trecho de conversa entre uma doutoranda e crianças durante leitura em voz alta feita pela pós-graduanda, trecho que é parte do *corpus* produzido a partir de filmagens com crianças da educação infantil, no Centro de Educação e Recreação (CER) “Padre Bernardo Plate”, em Araraquara-SP (Projeto Capes-Print Unesp coordenado por Alessandra Del Ré).

Na atividade, havia o interesse de compreender aspectos relativos à argumentação produzida pelas crianças e ao humor em sua linguagem-responsiva, bem como construir, a partir dessa compreensão criadora da pesquisadora e dos professores, projetos de ensino e aprendizagem. Assim, realiza-se nessa situação uma “Leitura-pretexto”, tal como a entende Geraldini (1984), um dos “para quê” que move a atividade pedagógica. No caso, pretexto para compreender aspectos sobre a argumentação e o humor na aquisição da linguagem e, a partir desses estudos, realizar ações pedagógicas significativas direcionadas às crianças. Toma-se a leitura e diálogo sobre o que é lido como situação-pretexto que permite ao professor-pesquisador compreender responsivamente a realidade dos estudantes (a verdade *pravda*) e propor encaminhamentos significativos nas interações seguintes.

A pós-graduanda, nessa situação de leitura para crianças, lia o livro “O cabelo da menina”, de Fernanda Takai. Na contracapa do livro infantil, encontra-se uma chamada-resumo: “Um dia, ela acordou com o cabelo todo maluco. Pensou se iria para a escola mesmo assim, e decidiu que iria *principalmente* assim! Por que não? Chegando lá causou o maior alvoroço, mas aos pouquinhos foi percebendo uma mudança no comportamento de todos”. A leitura era feita em área aberta da escola, em roda com professora, pesquisadora e crianças sentadas no chão. No momento da narrativa em que a personagem está na escola e é ignorada pelos amigos, a pesquisadora interrompe a leitura e pergunta: “Por que será que ela tá sentada sozinha?”. Algumas crianças respondem:

Criança 1: “Porque os amigos riram dela”

Criança 2: “Porque menino tem cabelo curto”

Criança 3: “A Sofia cortou o cabelo aqui [*colocou a mão no pescoço*] e ficou parecendo um menino”

Enfocando essas respostas o professor/pesquisador já tem pistas para construção de novas situações-diálogos em que o

sujeito-criança venha a participar de outros momentos de compreensão criadora, na constituição de sua consciência, como sujeito cognoscente. Espaço para ampliar a discussão sobre a diferença, sobre os preconceitos, sobre a exclusão/intolerância. No caso, a pesquisadora privilegiou problematizar a questão do *bullying*, entabulando uma conversa, perguntando para as crianças se, caso elas estivessem com o cabelo maluco, elas gostariam que um amigo risse delas.

Considerações finais

Sabemos o quanto a “leitura-pretexto” gerou polêmicas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 - vejam-se Geraldi (1984) e Lajolo (1993). No entanto, ela cai como uma luva na proposta de conceber as práticas de uso da linguagem como instrumentos para a constituição de conhecimento e subjetividades no processo de aprendizagem. Enfim, hoje sabemos que ela é prática poderosa, seja para propostas totalizantes e monológicas de educação, seja para propostas críticas e dialógicas que privilegiam a compreensão criadora e participativa dos respondentes.

Referências

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas, *in*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 393-410.

BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje, *in*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 359-366.

BRASIL, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. 54p

- BRASIL, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim**. Guia de literacia família. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (31):127-143, Jul./Dez. 1996.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de contrução ética através da estética. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- LAJOLO, M. L. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- MENDONÇA, M. C. Discursos sobre a literacia familiar em contexto brasileiro: considerações sobre cronotopo e política educacional. In: CRISTOVÃO, A., BUBNOVA, Tatiana; RICHARTZ, Terezinha (Orgs.). **Corpo, tempo e espaço**. Franca, SP: Unifran, 2020.
- MENDONÇA, M.C. Polêmicas em torno dos signos “evidência científica” e “inclusão” – uma análise de enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 2022.
- MENDONÇA, M.C. A problemática do texto na *Política Nacional de Alfabetização* ou *A Bela Adormecida* às avessas. In: GIOVANI, F. (org.) **O texto na alfabetização**. Campinas: Pontes, 2024.
- TAKAI, F. **O cabelo da menina**. São Paulo: Sesi-SP, 2017.

DESTERRAR PARA CONHECER: UM DIÁLOGO AMOROSO E EMPÁTICO A PARTIR DE NOSSAS PESQUISAS

Kenia dos Santos FRANCELINO⁸

Luana Manzione RIBEIRO⁹

Valdete CÔCO¹⁰

RESUMO

O termo desterramento - por um ato humanamente amoroso nos mobilizou no sentido de dialogar com o termo a partir de nossa trajetória no doutorado. Desse modo, vislumbramos nas pesquisas atos de deslocamentos no horizonte da cognição e os pontos de apoio e contato com a metodologia narrativa. Na introdução do texto abordamos as formas distintas utilizadas para estabelecer conversas com as professoras/es e os pontos de contato que a metodologia mobiliza. Intentamos com o eixo 3, refletir sobre os movimentos provocados pelos enunciados das investigadoras e dos sujeitos participantes. Nesse movimento dialógico trazemos experiências com a metodologia e nossos desterramentos como ato amoroso e empático, mobilizador dos acúmulos, aprendizados outros reconhecendo a unicidade, incompletude e inacabamento como pesquisadoras da educação.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Dialogia. Educação infantil.

⁸ Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Colégio de Aplicação Criarte/Centro de Educação/Universidade Federal do Espírito Santo –Vitória (ES), Brasil. keninhamel2017@gmail.com.

⁹ Professora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - IHAC - da Universidade Federal do Sul da Bahia - Teixeira de Freitas (BA), Brasil. luanamanz@gmail.com.

¹⁰ Professora do Centro de Educação – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – Universidade Federal do Espírito Santo –Vitória (ES), Brasil. valdetecoco@hotmail.com.

Introdução

Ao primeiro contato com o termo - *Desterramentos - por um ato humanamente amoroso* - nos sentimos provocadas a fazer dois movimentos: o de conhecer/compreender sua constituição e o de conceber quais seriam as vivências de deslocamentos com a palavra alheia, presente nos diálogos instados em nossas investigações de doutoramento, em articulação com o grupo de pesquisa¹¹.

Num primeiro movimento de aproximação do termo, perquiridos os enunciados presentes na página do evento e neste momento, escolhemos algumas narrativas a diante de nossas pesquisas de doutorado para compreender aquilo que nos move e se transforma em diálogos com o outro, em nosso trajeto pessoal, profissional e acadêmico. A partir de movimento dialógico com o termo, selecionamos o eixo 3 - Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) - por um ato humanamente amoroso para inserir nossas palavras. No segundo movimento, definimos que o elo trazido por nós para compor essa cadeia dialógica, seria inspirado pelas narrativas dos participantes das pesquisas e vivências das pesquisadoras nos deslocamentos realizados no processo de produção de dados.

Em interlocução com os dizeres circulantes concebemos - desterramentos - como um movimento contínuo em nosso Ser-evento provocado e potencializado por encontros e dialogicidade estabelecida entre eu e o outro na perspectiva da alteridade (Bakhtin, 2010, 2011, 2020). É a oportunidade que temos de sair das limitadas possibilidades de ver, estar e compreender o mundo e

¹¹ Constituído a partir de 2006, o Grufae vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação – CE da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Reúne pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) no escopo temático vinculado à atuação e à formação inicial e continuada de educadores na EI. Com referenciais bakhtinianos, o grupo aposta numa metodologia interna que visa o encontro e a partilha de produções autorais e coletivas, com foco nos trabalhos em curso. Atualmente está sob a coordenação da Prof.a Dr.a Valdete Côco.

nos colocarmos na escuta de outros dizeres e compreensões, diante suas vivências e interações com o meio.

Nesse sentido, nos deslocamos a cada encontro e dialogamos nos meios em que circulamos, em um movimento monológico-dialógico com amorosidade e empatia de modo a instar novos sentidos, compreensões e reconhecimentos da potência dos encontros com o singular e plural, diferente mas não indiferente.

Dado os limites deste texto, intentamos refletir sobre as dinâmicas vivificadas recentemente desde a caminhada pelo doutorado. A escolha em estabelecer essas interlocuções por meio das vivências, no processo de produção de dados, em localidades longínquas ocorre por compreendermos que estes espaçostempos têm como objetivo estruturante provocar novos sentidos, com base em nossos processos cognitivos. Processos que são tocados e apoiados em meio aos dizeres circulantes suscitados na trajetória e encontros no doutorado¹².

A inserção ao Grufae nos possibilitou uma maior compreensão e apropriação do referencial teórico-metodológico bakhtiniano, literatura até então nova para nós. Ao sermos tocadas, desde os diálogos com o grupo, das análises realizadas a contar desses conceitos e suas vinculações às teses, vislumbramos a metodologia de pesquisa narrativa (Serodio; Prado, 2015; Prezotto *et.al.*, 2015) como investimento para compor diálogos com as vozes que compõem as pesquisas. A escolha por esse caminho teórico-metodológico proporcionou uma relação mais próxima entre o eu e o outro e tem contribuído, sobremaneira, com nossos aprendizados no percurso de existência e na produção de conhecimentos, via monológica-dialógica pela qual vamos nos constituindo e elaborando processos criativos e autorais.

Nesse sentido, quanto à sua arquitetura, este texto segue com dois tópicos e a conclusão, voltados a apresentar as vivências

¹² Ingressamos no PPGE/UFES no curso de doutorado em 2021, em meio a um dos momentos mais críticos da humanidade em decorrência da pandemia da covid-19, que vitimou mais de 700 mil óbitos registrados.

de deslocamentos com as múltiplas vozes presentes nas falas vivificados nos estudos, evidenciando algumas ressonâncias dos encontros humanamente amorosos, no reconhecimento do outro enquanto sujeito singular e plural.

2. Sobre nossas pesquisas

Conforme mencionado, os estudos vão se constituindo em interface com o referencial bakhtiniano alicerçando a metodologia. Com temáticas distintas, elas têm como pontos de contato e apoio processos cognitivos de conhecimento - compreensão - reconhecimento pautado por diálogos com outras vozes, sentidos e palavras alheias, que compõem e dão o tom às pesquisas. Assumimos nas investigações, esses momentos de encontros e deslocamentos como ato humanamente amoroso (Bakhtin, 2010), assegurando a potência que existe no diferente.

A primeira pesquisa traz como temática o trabalho docente na educação infantil (EI) durante a pandemia da Covid-19 no estado do Espírito Santo (ES) (doravante, pesquisa 1). Dialoga com profissionais que estiveram em efetivo trabalho entre 2020 e 2021, período crítico da pandemia em que o atendimento presencial foi suspenso. Considerando a divisão geográfica do estado, conversamos com profissionais de quatro municípios, um de cada macrorregião, com o intuito de compreender os movimentos articulados na superação das dificuldades advindas desse período atípico para o desenvolvimento da docência e as aprendizagens produzidas nas ações coletivas de resistência.

Nesse intento, sustentamos nosso posicionamento responsivo, entendemos que esses encontros de palavras enunciadas, nos múltiplos contextos cotidianos, potencializam em nós a prática de um humanismo responsável. Assim, reconhecemos que a formação dos sujeitos passa pela escuta do outro e que esse ato de escuta amorosa determina a liberdade, segurança e riqueza da participação do sujeito na vida cotidiana (MELLO, 2014).

Adentrando no contexto de investigação, dialogamos com profissionais da educação distribuídos entre quatro instituições EI (uma em cada macrorregião do ES) e Coordenadores Pedagógicos lotados nas Secretarias Municipais de Educação, totalizando 40 participantes. Foram realizadas até o momento três rodas de conversas presenciais em cada município - sendo duas nas unidades de EI e uma com a equipe gestora da EI na Secretaria de Educação - e o preenchimento por parte dos participantes de um questionário via google forms, com o intuito de nos fornecer elementos para a composição do perfil desse coletivo.

Em termos de procedimentos, quanto à condução da primeira roda de conversa com os profissionais das instituições de EI, num primeiro momento conversamos sobre a proposta da investigação, informando possíveis dúvidas no que se refere às questões éticas e outros detalhamentos do estudo. As mediações aconteciam desde questões apresentadas pelos participantes de modo a favorecer as trocas e interlocuções quanto ao tema do estudo e às questões relacionadas às concepções de direito, qualidade, políticas públicas e formação. No encontro seguinte, a palavra circulou em meio a inquietações e tensões que reverberam da roda anterior, considerando as principais dificuldades enfrentadas no período da pandemia e os processos de aprendizagens resultantes das articulações geridas nesse contexto. O encontro com as equipes gestoras aconteceu em momentos organizados e pré-agendados. Importante destacar que todos os encontros aconteceram presencialmente (inclusive os primeiros contatos junto às Secretarias para a abertura de protocolo solicitando a autorização para o desenvolvimento da pesquisa).

Nas rodas de conversas circulam entre nós muitas palavras carregadas de palavras outras. São enunciados repletos de outras vozes, sentidos e sentimentos de pessoas que viveram perdas nesse evento, e que, ao serem convidadas ao diálogo, se permitem falar, se ouvir e ouvir o outro amorosamente. Em meio a alguns tensionamentos que reverberam desde memórias e narrativas de um passado recente, buscamos pistas que nos auxiliem na análise dos

dados a contar dos olhares e da força de resistência desse coletivo que, mesmo diante de tantas dificuldades e limitações lutaram em busca de possibilidades de ações sobre outros modos de ser e estar no mundo e na docência, com vistas a garantir às crianças o direito à educação.

Na pesquisa Educação Ambiental, Educação Infantil e Formação continuada: nas margens de Abrolhos e Cassurubá, a interlocução se estabelece com as/os professoras/es das escolas públicas do município de Caravelas (BA) da etapa da Educação Infantil situadas no entorno de três Unidades de Conservação (UCs) - Área de Proteção Ambiental (APA) da Ponta da Baleia, Parque Nacional Marinho (PARNAM) dos Abrolhos e Reserva Extrativista (RESEX) de Cassurubá (doravante pesquisa 2).

A problematização do estudo traz o tensionamento sobre o modo como as conversas entre território, instituições de educação e meio ambiente fortalecem o senso de pertencimento de sua comunidade na perspectiva da educação ambiental crítica (EAC) e contribuem para a implementação de políticas educacionais e ambientais? Como as práticas formativas vivificam/ecoam na constituição docente, valorização de sua cultura, histórias de vida e como repercutem nas aprendizagens, na conservação da biodiversidade na comunidade escolar envolvida?

Nesta perspectiva, intentamos a começar dos diálogos com as professoras/es e constituir reflexões em movimentos, que provocam apropriações, movimento esse que perpassa o conhecimento, sua compreensão e reconhecimento na interface com a alteridade, compreendendo o outro em sua unicidade.

Até o momento da escrita deste texto, dialogamos com doze professoras/es de seis escolas públicas que ofertam a etapa da EI. Desenvolvemos dois momentos de encontro, sendo o primeiro estabelecido a partir de um roteiro construído com base na temática da pesquisa, problematização e objetivos. O segundo encontro foi para compartilhamento das transcrições dos enunciados para que as/os participantes pudessem retomar suas narrativas e, caso desejassem retirar ou ajustar algum trecho. Essa conduta parte da

premissa bakhtiniana do ato responsivo, ético e amoroso junto aos participantes.

O roteiro contempla três eixos - Território e História de Vida; Educação Ambiental e Formação de Professores, mas a destacamos que o documento tinha a função de iniciar as conversas, uma vez que não havia obrigatoriedade de todos os itens serem respondidos e da possibilidade e riqueza de outras temáticas serem suscitadas/evocadas. Essa conversa inicial provocou um movimento circular em nossas enunciações, em que as temáticas iam e viam, suscitando memórias e histórias correlatas à temática.

Em ambas as pesquisas, por meio de encontros e rodas de conversa, foi possível vivenciar a escuta atenta de modo amoroso e empático, mobilizando conhecimentos, novos sentidos e reconhecimentos sobre os quais iremos explicar a seguir.

3. Análises e resultados parciais

Na perspectiva bakhtiniana de conceber nossa constituição desde as interações entre eu e o outro, entremeada por vias monológicas-dialógicas, num constante movimento de inacabamento e incompletude (BAKHTIN, 2010), iniciamos as análises dos resultados parciais dos estudos. Vislumbramos na concepção do eixo - desterramentos no horizonte da cognição pontos de apoio e contato com a metodologia de pesquisa narrativa que mobilizaram reflexões e análise. Admitimos como ponto de apoio e contato em ambas abordagens, no horizonte dos encontros e rodas de conversas com os sujeitos participantes, a oportunidade da escuta das enunciações, com base em suas experiências. Evocar essas vozes (professoras/es atuantes na EI em espaçostempos distintos) promove o exercício (movimento) de conhecimento - reconhecimento - compreensão imersos na alteridade e estruturantes dos percursos de vida e formativos. Nesse sentido, a metodologia adotada provoca/opportuniza/institui dois movimentos no ato de nossos deslocamentos e dos sujeitos da

pesquisa, por meio de encontros, rodas de conversa e no momento de transcrição e análise dos enunciados.

Dessa maneira, no movimento dialógico entre as pesquisas, a arquitetônica desse item, traz dizeres das narrativas que retratam os processos cognitivos instaurados nos encontros e rodas de conversa. Enunciados esses, selecionados de modo responsivo, ético¹³ e amoroso. Abrimos com os enunciados da pesquisa 1 - O trabalho docente na Educação Infantil no período da pandemia da Covid-19 - e seguimos com a pesquisa 2 - Educação Ambiental, Educação Infantil e formação continuada: nas margens de Abrolhos e Cassurubá. Situamos a escolha dos fragmentos a serem abordados na interface deste artigo, a contar das narrativas que tratavam de suas experiências e histórias de vida vinculadas aos contextos das investigações. Desse modo, na pesquisa 1, as vivências no período pandêmico e na pesquisa 2 as vivências vinculadas à cultura da pesca e mariscagem artesanal, sabedoria ancestral do território. Nos limites deste artigo, elegemos dois enunciados de cada estudo, tarefa custosa tendo em vista a multiplicidade e riqueza de cada uma das narrativas. No movimento ético e responsivo (BAKHTIN, 2017) propomos em nossas pesquisas a não identificação dos participantes, optamos pela elaboração de pseudônimos - Girassol e Flor de Liz - (pesquisa 1) e codificações - Professora/ Participante 1 e 2 (pesquisa 2) para apresentá-los.

Desse modo, os deslocamentos ao encontro de interlocutores dispostos a conversar sobre suas vivências no período da pandemia reverberam em múltiplas narrativas, carregadas de sentidos e reconhecimentos da importância do outro para a constituição do ser, diante das dificuldades enfrentadas naquele momento histórico.

¹³ As duas pesquisas foram submetidas e aprovadas no Comitê de Ética da UFES sob os CAEE 81386124.1.0000.5542 e 76077323.0.0000.5542. As/os todas/os participantes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinado antes do início dos encontros.

Eu tinha muitas dificuldades em mexer no computador e na internet. Sabia o básico do básico. Na pandemia precisei aprender a usar efetivamente a tecnologia a meu favor. Era muito difícil! Eu estava isolada em casa com meu filho e marido. O medo era constante... Confesso que o apoio pessoal, profissional e parceria que eu tive das minhas colegas de trabalho fez toda a diferença. Aprendi muito com elas. A cada conversa que a gente tinha pelo meet, me sentia mais forte para enfrentar aquele período terrível. Era a hora que eu conseguia falar e ser ouvida (GIRASSOL, 11/07/2024).

Nas palavras ressoa a potência que há nos encontros, no ato de estar com outro, na escuta. Evidencia-se o reconhecimento da importância do outro em interface aos processos de constituição do ser. Um ser que vive o grande Evento nas relações com a palavra alheia, por vezes diferente, mas não indiferente e que nesse período de caos, buscou, no apoio com o coletivo, novos modos de viver, existir e resistir enquanto profissional da Educação Infantil. Tendo a palavra como ponto de partida, Bakhtin trata a constituição da rede dialógica:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2010, p. 42).

O excerto destaca a estrutura dialógica promovida pelos dizeres circulantes como reveladora, tanto de ideologias, quanto de sentidos vivenciais, ou seja, experiências, que reverberam nas transformações sociais e nos movimentos de deslocamentos no horizonte da cognição. No movimento das pesquisadoras,

reconhecemos a importância da escuta atenta ao ouvir de uma profissional os sentidos outros ressignificados ao participar dessa interlocução como uma atuação entre sujeitos:

Sabe, hoje eu quero falar. Quando te vi nos convidando para uma conversa achei que você queria somente o título do curso que você está fazendo. E confesso que fiquei um pouco desanimada de participar. Mas, no nosso primeiro encontro, eu fiquei muito inquieta com tudo que foi falado aqui, nessa sala. E a palavra que tenho para dizer hoje é gratidão! Gratidão pela oportunidade de falar e ouvir o que eu estou falando. De poder pensar determinadas situações de outro jeito... Pois foi assim que saí daqui naquele dia. Pensando em muitas coisas a partir de tudo que tinha ouvido (FLOR DE LIZ, 05/08/2024).

A perspectiva bakhtiniana tem nos provocado a considerar a complexidade do encontro com o outro, ancorados na ideia de que “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 156). Trata-se de um espaço de relações dialógicas, partilhas e vivências formativas em que o movimento de escuta do outro e das suas singularidades, intenções investigativas e trocas de saberes fortalece o processo formativo e de produção de conhecimentos de si e do outro, bem como o desenvolvimento de trabalhos em um coletivo.

Nesse contexto, “as relações estabelecidas entre o eu e o outro não são apenas comunicativas e significativas mas, expressiva, produtora de sentidos, sendo que esse sentido produz um acontecimento discursivo marcado social e historicamente” (ÁRAN, 2024, p. 96).

Diante dos movimentos junto aos participantes na produção dos dados da pesquisa, ressaltamos a valoração dos múltiplos sentidos presentes nas diferentes vozes e nos distintos espaços e sensações próximas de quem viveu as dificuldades da pandemia e, concomitantemente, buscou na força do coletivo novos paradigmas para reinventar seus modos de ser/estar enquanto sujeito profissional da EI.

Continuando a nutrir a atenção aos dizeres dos outros, avançamos para a pesquisa 2 para observar que, nos dizeres a respeito de suas histórias de vida, as professoras/es que atuam no entorno das UCs de Abrolhos e Cassurubá, evocam em suas memórias suas vivências de infância enredadas à cultura de seu território, abordando aspectos relacionais e sociais de sua comunidade situados num determinado tempo.

Eu me formei, paguei minha formatura, eu trabalhei descascando camarão. Então, eu já ia desde pequena, minha mãe na época voltando aqui ao ponto da RESEX. Antigamente, os pescadores aqui da Barra e de Caravelas, eles pegavam os peixes, paravam lá em Ponta de Areia, no Kitongo. Então, as mulheres subiam no barco pra poder tá limpando o camarão, separava o camarão dos peixes e eles davam pra elas os peixes pequenos. E elas limpavam os camarões e a gente ficava lá de manhã até a noite. Os pescadores passavam com o barquinho, todos eles paravam naquela parte do Kitongo pra tá dando os mivales. São os pequenininhos que eles jogavam fora na época e agora não, eles davam pra elas pra tratar e fazer e vende o peixe seco, o mivale. (PP1, 09/04/2024)

Em sua narrativa a professora/r rememora sua experiência na infância e familiar em Ponta de Areia (distrito de Caravelas em que se localiza uma das escolas participantes) e sua interação com a atividade econômica e cultural da pesca artesanal, destacando seu pertencimento e vínculo. A oportunidade em rememorar essas experiências produz sentidos outros e inspira novos desterramentos a partir do movimento monológico-dialógico ao entrar em contato com as outras/demais vozes.

Eu sou filha de pescador, pai sempre trabalhou, acho que era SUCAM na época, ele fazia um trabalho na mata de aplicar veneno, mas tava prejudicando a saúde dele, então ele voltou pra cá e voltou a pescar. Mas praticamente, a maioria da vida dele foi isso. Ele pescou desde que eu era pequena, ele me chamava, eu adorava ir pescar com ele, eu e minha irmã, a gente baluava, jogava o balão, pescava siri, vinha camarão, vinha tudo. Então a gente teve essa

infância acompanhando nosso pai pescando. Então o sustento da família, basicamente vinha da pesca e minha mãe enfermeira no posto de saúde, então minha família prestava esse serviço à comunidade. A gente sempre teve essa consciência do cuidar que a gente deve ter e passar pras futuras gerações também. (PP2, 09/04/2024)

A professora/r (PP2) em seu enunciado, vivifica seu envolvimento com a cultura local, nos convocando a conhecer sua história de vida. Nesse ato de rememorar e vivificar sua história de vida e cultura também traz a dimensão política e a relevância da função social de seu pai e sua mãe e as reverberações intergeracionais (eu e o outro) em sua formação e modo de compreender o mundo.

A escuta e acolhimento das múltiplas vozes, sustenta-se através da constituição monológica-dialógica do conhecimento nas professoras/es participantes e também nas pesquisadoras e nas reflexões de vida e de autoria num movimento de desterrar para conhecer - compreender - reconhecer.

4. Considerações finais

No exercício de apresentar as vivências nos deslocamentos com a palavra alheia, presente nas interações instados nas investigações, evidenciamos a potência dos encontros humanamente amorosos, no reconhecimento do diferente, não indiferente.

Na análise da legitimidade das pesquisas narrativas concebidas conforme as escolhas dos caminhos teórico-metodológicos selecionados pelas investigadoras, destacamos as ações responsivas que contribuem para circulação de saberes e dizeres igualmente singulares e plurais dos envolvidos e daqueles que produzem sentidos outros desses enunciados. Constituem-se em movimentos dialógicos para além do registro científico,

reverberando avanços de todos os atores envolvidos nesse processo.

Nesse movimento de diálogo, diante da metodologia de pesquisa narrativa, com o Grufae, no encontro entre as investigadoras e os/as sujeitos participantes, temos vivenciado processos de desterramento no horizonte da cognição. Apreendido que a cada voz que encontramos mobiliza acúmulos, aprendizados outros e nos conectam a nossa unicidade, incompletude e inacabamento. Movimento esse que enuncia a relevância e potência da metodologia de estudos narrativos como processo formativo e a valoração da pesquisa e do investigador como interlocutores em instaurar diálogos amorosos e empáticos.

5. Referências

- ARÁN, P. O. **A herança de Bakhtin**: reflexões e migrações. Campinas, SP: Mercado das letras, 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Paulo: Pedro & João, 2020.
- FREITAS, Maria Teresa. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano**. In. Metodologia narrativa de pesquisa em educação em uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 91-128.

A MULHER DO MÉDICO NO ROMANCE ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA: O ATO ÉTICO EM BAKHTIN

Luiza Pinheiro Schafer¹⁴

O que é radicalmente novo no romance é que o discurso não só representa a realidade, mas - o que é mais importante - ele é representado.”

(José Luiz Fiorin, 2022)

Introdução

Assim como no mito “O Anel de Giges”, de Platão, o romance “Ensaio sobre a Cegueira”, de José Saramago, demonstra de maneira crua quem nos tornamos quando não há ninguém nos vendo. No mito, porém, apenas quem tem posse do anel está livre dos olhos da sociedade, ao passo que na obra de Saramago, a sociedade está livre dos olhos de si mesma. E, de certa forma, presa nessa falta de olhar. Na discussão ética sobre o que é apropriado de se fazer em público e o que não é, levam-se em conta os atos.

No livro, toda a sociedade torna-se cega, menos a mulher do médico. Após o início da epidemia de cegueira, algumas pessoas foram levadas a um manicômio desocupado, em quarentena. Nesse contexto, a única ponte entre as pessoas é a linguagem verbal, pois não se veem, não se conhecem e abandonaram seus nomes no ambiente em que se encontravam. Nesse ambiente, ninguém se conhecia exatamente, a não ser os casais ou famílias

De acordo com Sobral (2009, p. 124) *o valor do ato é o valor que ele tem para o agente em suas interações, em vez de um valor absoluto que viesse impor-se a ele ou a seus interlocutores*. Entretanto, na narrativa, vê-se que os atos se tornam inúteis, pois não há quem os veja, com exceção do ato da fala. Com a impossibilidade de enxergar o que

¹⁴ Discente do Curso de letras/línguas adicionais da Univ. Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. E-mail: luizaschafer.aluno@unipampa.edu.br

aconteciam, ocorrem inúmeras atrocidades e discute-se a dignidade e o comportamento humano entre os cegos. E, a todo momento, a mulher do cego testemunha esse cenário de horrores, ajudando de forma discreta, pois não contou a todos que enxergava.

Ao longo da obra, a mulher age como uma mão invisível que ajuda, tendo que se habituar a fingir que não via e ter empatia para com os que se encontravam na situação da cegueira. Considerando a obra e os conceitos éticos de Bakhtin, como a alteridade e a responsividade, busca-se relacionar o mencionado com a mulher do médico, em uma tentativa de retratar a resistência da ética perante uma crise. Como justificativa, compreende-se que *os sistemas, as regras formais, as escolas estilísticas só são acessíveis, só tem existência por intermédio das obras concretas. Fora delas, não passam de abstrações, possibilidades virtuais que podem ou não vir a se realizarem.* (Souza e Almeida, 2013)

Nada mais apropriado do que o estudo de um romance, gênero que ocupa um lugar central nos trabalhos de Bakhtin, visto que ele é a expressão do dialogismo no seu mais alto grau. Isso, pois o romance de tudo faz para retratar a complexidade dos âmbitos de atividade que retratam uma determinada época (Fiorin, 2022, p. 125).

A ética de Bakhtin

Bakhtin considera o ato ético como algo que se sabe que deve ser feito, fora de padrões legislativos e dentro da relação com os outros, o ato ético é a obrigatoriedade do dever que sentimos perante o outro. O principal pilar para isso é a responsabilidade, ou seja, temos que responder, uma vez que não temos alibi para a nossa existência, não temos como dizer que não estou aqui, não existo. Ainda que a resposta seja o silêncio, este revela sobre a responsabilidade do sujeito que o faz.

Assim, entende-se que o filósofo da linguagem construiu sua teoria ética a partir de uma visão dialógica e relacional da existência humana. Para ele, a ética está intrinsecamente ligada à

responsabilidade do sujeito em suas interações com o outro. Esse conceito diz respeito ao "ato responsável", no qual o indivíduo não é apenas um observador passivo, mas um agente ativo, que deve responder e se comprometer com o outro em cada situação concreta. Logo, "ao ato ético é inerente um dever ser, intuitivo e internamente imperativo: uma espécie de saber, em qualquer circunstância, qual é a opção correta para atuar. Atuar "eticamente" é atuar "para outro" (Bubnova, 2013, p. 11).

Bakhtin argumenta que a existência de um sujeito só pode ser plenamente compreendida na relação com o outro, em um processo contínuo de diálogo. O sujeito é constituído a partir dessa interação, o que implica que cada ato tem um peso ético, pois afeta o outro e, por consequência, gera uma responsabilidade. Além disso, a alteridade, ou seja, a construção do eu, também é essencial para compreender o ato ético, ao passo que, novamente, a fundação de toda teoria dá-se pela relação eu-outro (e ainda um terceiro).

Não obstante, a ética bakhtiniana se diferencia das éticas tradicionais por seu foco no contexto concreto e único de cada ato. Para Bakhtin, não há uma moralidade abstrata e universal que se aplique a todas as situações. Ao contrário, defende que cada ato deve ser avaliado dentro de suas circunstâncias específicas, levando em consideração a singularidade do momento e das pessoas envolvidas. Esse enfoque torna a ética de Bakhtin profundamente ligada à alteridade, ou seja, à capacidade de reconhecer o outro como sujeito com suas próprias necessidades e perspectivas. Nas palavras de Bubnova (2013) *a filosofia moral que inaugura nada tem a ver com a ética como disciplina. Distingue entre a ética formal, [...]e ética material, que diz respeito à legislação, às normas de conduta, ou às doutrinas éticas como o utilitarismo, o altruísmo etc.* (Bubnova, 2013, p. 11)

Finalmente, o conceito de dialogismo é fundamental para a ética bakhtiniana. O diálogo não é apenas um fenômeno linguístico, mas a essência da vida ética. Através do diálogo, os sujeitos tanto se comunicam, quanto constroem significado e atribuem valor às suas ações e às ações dos outros. Portanto, a ética em Bakhtin é,

acima de tudo, uma ética do encontro, da resposta ativa e da responsabilidade para com o outro.

A mulher do médico como figura ética e seus deslocamentos

Em um mundo sem olhos, sem amparo ou preparo para a súbita cegueira branca, as pessoas tornaram-se incapazes de tudo que lhes proporcionava a humanidade: a higiene básica, a organização tanto a nível familiar como a nível de Estado, o respeito, e, o foco do trabalho: a ética. Sem a visão, perde-se, uma vez que *o olhar do outro que está fora de mim, em uma posição exotópica privilegiada, tem o excedente de visão em relação a mim. Eu também tenho um excedente de visão em relação a ele, conforme podemos aprender com Bakhtin.* (Camargos e Giovani, 2022, p. 44)

Entretanto, a protagonista faz de tudo para que os outros não percam as próprias individualidades. A história escala como que exponencialmente, pois a cegueira da obra é contagiosa. Nisso, o local onde tudo ocorre deixa de ter leis, organização financeira, sanitária e alimentícia. Todos parecem se perder de si e dos outros, e começam a agir de formas que seriam ofensas se ditas que seriam feitas fora daquele contexto. De maneira resumida, para não acabar com a surpresa da leitura dos que não tiveram contato com a obra ainda, a sociedade e seu meio passam a se degradar muito mais rapidamente do que o tempo que levou para se estabelecer.

A mulher do médico, como dito anteriormente, é a única que não perde a visão, mas escolhe ocultar essa informação para cuidar dos outros de forma abnegada. Ela mostra responsabilidade ética para si e para os outros, pois, ainda que a situação seja a mais desagradável possível, onde os personagens reconhecem que não há maior inferno, age de acordo com a moral e com o pensamento do dever fazer.

Por conseguinte, a postura da protagonista reflete o conceito bakhtiniano de "responsabilidade para com o outro". A relação com os outros personagens é marcada pelo diálogo, não apenas verbal, mas também pelo diálogo ético consigo mesma, amparada pelas

próprias filosofias, no qual ela reconhece a humanidade e as necessidades dos cegos, mesmo em meio ao caos. A certa altura do livro, a protagonista diz: *Se não formos capazes de viver inteiramente como pessoas, ao menos façamos tudo para não viver inteiramente como animais.* (Saramago, 2017, p. 119). Isso revela uma tentativa de manter a humanidade, a dignidade e a boa convivência no ambiente.

A mulher do médico exemplifica o que, de acordo com estudos bakhtinianos, é uma ética baseada na alteridade: seu papel é fundamental para a sobrevivência e dignidade do grupo, e suas ações demonstram responsabilidade para com o outro, sustentando um diálogo silencioso de cuidado e solidariedade. Assim, a personagem simboliza a interconexão humana e a responsabilidade que Bakhtin vê como central na vida ética.

A personagem também é um exemplo de como a ética de Bakhtin transcende as regras morais convencionais. Ela atua em um contexto caótico, onde as normas sociais e morais colapsaram, mas faz de tudo para manter viva a identidade dos demais. A mulher do médico personifica o conceito bakhtiniano de que a ética não é determinada por leis ou códigos, mas pelo reconhecimento da alteridade e pela resposta ativa e participativa às necessidades do outro. Em muitas passagens do livro, antes de dar forças para os outros, ela dá para si e, assim, consegue se conectar com os outros.

O diálogo é mantido mesmo sem palavras, através de gestos, cuidado e presença. A mulher do médico reconhece o outro em sua totalidade, com todas as suas vulnerabilidades e necessidades. Pelo compromisso incondicional com o outro, mesmo quando não há retorno, vê-se que ela compreende que, assim como dizem Camargos e Giovani (2022, p. 44): *mesmo que eu me veja em um espelho, o meu reflexo não é a minha completude enquanto pessoa. Eu me aproximo do outro pela incompletude que me é inerente.* Assim, com a aproximação do eu/outro nos deslocamos e podemos aprender.

Considerações finais

Podemos concluir que as ações da mulher do médico refletem a centralidade da alteridade e do diálogo, retratando o ato ético de Bakhtin, ao mostrar que o sujeito se define pelas interações com o outro.

Essa breve análise demonstra a relevância do pensamento de Bakhtin para a compreensão de comportamentos éticos em situações que excedem os limites pessoais, ressaltando que a verdadeira ética não está em regras ditadas, pois essas se perdem ao menor sinal de crise, mas em responder ativamente às necessidades do outro.

Portanto, conclui-se que a ética de Bakhtin, manifestada pela mulher do médico no romance, vai além das normas sociais e se baseia na responsabilidade inescapável que cada ato carrega. Esse entendimento proporciona valiosa reflexão sobre a importância do diálogo e da alteridade, enriquecendo a literatura, a realidade dos leitores e a relação entre as pessoas.

Referências

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos. A. Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. Tradução: Maria Inês Batista Campos; Nathália Rodrighero Salinas Polachini. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013.

CAMARGOS, Moacir Lopes de; GIOVANI, Fabiana. Convocação do outro como lugar fundante. In: GEGe/UFSCar. (Org). **O individualismo como erro fundante**. Palavras e contrapalavras. Caderno de Estudos XIV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 37-51.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022. 160 p.

RIZZO, Tiago Cunha. A ética da alteridade: a dignidade da pessoa humana em Emmanuel Lévinas. **Revista Filosófica São Boaventura**, v. 12, n. 2, p. 85-94, jul./dez. 2018.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Revista São Camilo, São Paulo**, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

SOUZA, Sebastiana Almeida; ALMEIDA, Sérgio Henrique de Souza. **Alteridade e responsividade em Bakhtin**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

**DIVIDINDO QUESTÕES ENTRE A ANÁLISE
DIALÓGICA DO DISCURSO E O DIREITO: ALGUMAS
DISCUSSÕES ACERCA DA REGRAVAÇÃO DA MÚSICA
BOLA DIVIDIDA, DE LUIZ AYRÃO**

Cláudia DE MARCHI*

RESUMO

Bola dividida é um samba de 1969 gravado por Luiz Ayrão, letra simples, rimas fáceis, fez sucesso em seu tempo e em rodas de samba. Como toda obra, grandiosa ou simpória, viveu seu brilho no meio do qual gozava de sucesso e, anos após, em 2010, foi regravaada por Zeca Baleiro. A letra é permeada por menções machistas. A mais gritante, no entanto, é a que diz respeito ao chamado crime passionai, cujos pormenores abordaremos ao longo de nossa pesquisa. Cabe-nos, *aprioristicamente*, salientar que a ideologia preponderante na sociedade, ao tempo da escrita do samba e da sua regravação, eram distintas: estávamos, para dizer pouco, no ano de 2010, em uma fase de evolução social e jurídica norteadas pela fortificação dos movimentos feministas, que culminou, em 2023, com a proibição do uso da tese de legítima defesa da honra por parte da defesa de feminicidas. Neste ponto, especificamente, valendo-nos da análise dialógica do discurso de Bakhtin e seu círculo, pretendemos elucidar os argumentos cernes desta pesquisa que, salientamos, se encontra em grau embrionário e intenta tornar-se um texto de maior completude. Adentraremos no assunto do *grande tempo* para posicionarmos os leitores diante de nossos questionamentos frente a tão denso tema.

Palavras-chave: Bakhtin; Crimes passionais; Grande Tempo; Tribunal de Júri.

* Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Direito (UPF), especialista em Direito Constitucional (FESMP-RS).
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0377-3482>.

1 Considerações introdutórias

Em 1969, Luiz Ayrão gravou um samba intitulado *Bola dividida*, regravado, em 2010, por Zeca Baleiro. A música de rimas simplórias está impregnada daquilo que, hoje chamamos de masculinidade tóxica, todavia, não é incoerente com as ideologias circundantes em nossa sociedade ao tempo da sua escrita. Logo, evitaremos problematizar a sua criação, nos atendo às circunstâncias de sua regravação na primeira década do século XXI¹⁵.

Contrariando o academicismo segundo o qual citações não devem estar presentes em noções introdutórias de pesquisas, transcrevemos a letra em sua integralidade para, posteriormente, adentrarmos em nossa análise teórica:

Será que essa gente percebeu que essa morena desse amigo meu
Tá me dando bola tão descontraída
Só que eu não vou em bola dividida
Pois se eu ganho a moça eu tenho o meu castigo
Se ela faz com ele vai fazer comigo
Se eu ganho a moça eu tenho o meu castigo
Se ela faz com ele vai fazer comigo
E vai fazer comigo exatamente igual
Ela é uma morena sensacional
Digna de um crime passional
E eu não quero ser manchete de jornal
Será que essa gente percebeu que essa morena desse amigo meu
Tá me dando bola tão descontraída
Só que eu não quero que essa gente diga
Esse camarada se androginou
A moça deu bola a ele e ele nem ligou
Esse camarada se androginou
A moça deu bola a ele e ele nem ligou
Será que essa gente percebeu que essa morena desse amigo meu
Tá me dando bola tão descontraída
Só que eu não vou em bola dividida

¹⁵ Em 2019, publicamos na *Revista Caos Filosófico*, a crônica intitulada *A misoginia na cultura brasileira: do samba ao estupro*, com a qual a presente pesquisa dialoga.

Pois se eu ganho a moça eu tenho o meu castigo
Se ela faz com ele vai fazer comigo
E vai fazer comigo exatamente igual
Ela é uma morena sensacional
Digna de um crime passionai
E eu não quero ser manchete de jornal
Por isso é que eu pergunto assim
Será que essa gente percebeu que essa morena desse amigo meu
Tá me dando bola tão descontraída
Só que eu não quero que essa gente diga
Esse camarada se androginou
A moça deu bola a ele e ele nem ligou
Esse camarada se androginou
A moça deu bola a ele e ele nem ligou
Esse camarada se androginou
A moça deu bola a ele e ele nem ligou

Nossa pesquisa, em grau embrionário, pretende se cingir aos conceitos do círculo de Bakhtin no que tange aos enunciados e a sua inscrição no *grande tempo*, através da análise dialógica do discurso e do Direito, especificamente, da questão do crime passionai, cuja defesa, em Tribunais de Júri, foi declarada inconstitucional em 2023. Nesta seara, esmiuçaremos um pouco mais a questão do feminicídio em nosso ordenamento jurídico com o advento da Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, que alterou o art. 121 do Código Penal de 1940.

2 A canção enquanto enunciado

Antes de adentrarmos na questão cerne de nossa pesquisa convém esclarecermos que, ao longo de nosso texto, a letra musical será tratada, enquanto enunciado, como uma das formas literárias de manifestação artística. Para Caretta (2007, p. 4), as letras musicais se relacionem com o que abordaremos neste artigo como sendo *enunciados do cotidiano*, pois o seu caráter de oralidade é resultado das influências dos gêneros prosaicos em seu processo constitutivo, caracterizado pela relação entre letra e melodia, que encontra na língua falada a sua matéria prima, inobstante gêneros

poéticos serem apropriados em algumas canções, tal qual ocorre, no romance, por exemplo, na canção também ocorre um processo dialógico, pois ela resgata os gêneros primários utilizando-os como cenografia para a enunciação”. (Caretta, 2007, p. 3-4)

A palavra, segundo Volóchinov (2021a, p. 100), é integrante indispensável de toda criação ideológica, ou seja, os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (quadro, música, rito, ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. A palavra se torna um *medium* da consciência individual, a sua realidade, como a de qualquer signo, está localizada entre indivíduos e é produzida por meio do organismo individual, ela é o “material sígnico da vida interior: a consciência (discurso interior)” que, por sua vez, é um fato social e ideológico que se “forma e se realiza no material sígnico criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada” (Volóchinov, 2021a, p. 97).

O material através do qual a consciência se desenvolveu foi a palavra. Ela pode servir como um signo de uso interior, realizando-se como tal sem ser externamente expressada. Está é a razão pela qual “o problema da consciência individual, tomado como *palavra interior* (e em geral *signo interior*)”, é uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem:

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra: fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (Volóchinov, 2021a, p. 101)

A palavra, embora seja um signo ideológico por excelência, é o único signo neutro em relação a qualquer função ideológica específica, podendo assumir qualquer função de ideologia, seja no discurso científico, no religioso, no moral, no estético (Volóchinov, 2021a, p. 98-99). Para o círculo dos filósofos da linguagem da análise dialógica do discurso, o foco não é o signo linguístico, mas o ideológico, pois não dizemos ou escutamos palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou frívolas, agradáveis ou desagradáveis, afinal elas são impregnadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, e é neste sentido que a frase “digna de um crime passional” gerou em nós, aprioristicamente, certo espanto e, após, com uma rápida pesquisa e contextualização do tempo no qual a música foi escrita, certa compreensão, ainda que permeada por uma elementar indignação feminista. Mal-estar que foi um tanto alimentado quando ouvimos a regravação da canção, do ano de 2010, ou seja, num período posterior a implementação da Lei Maria da Penha, no qual a violência contra a mulher era condenada em vários discursos humanitários.

Em consonância com o círculo de Bakhtin, o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem um *auditório social* estável que configura o ambiente no qual se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações, por exemplo, conseqüentemente, quanto mais culta for uma pessoa mais o seu auditório irá se “aproximar do auditório médio da criação ideológica, mas, em todo caso, o interlocutor ideal não é capaz de ultrapassar os limites de uma determinada classe e época”, ou seja, quando Luiz Ayrão escreveu o seu samba ainda que imaginasse que ele pudesse ser ouvido por pessoas com pouco ou muito capital cultural, não previa qual seria a figura de seu ouvinte em 2010 ou em 2024, ao regravar a música, Zeca Baleiro entregou a letra para novas classes em época de ideologias distintas:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela

é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (Volóchinov, 2021b, p. 205)

A palavra só pertence unicamente ao falante no ato fisiológico da fala, mas a própria escolha dela é feita através da reserva social de signos disponíveis e, claro, conhecidos pelo falante, enfim, é a situação social mais próxima e o meio social mais amplo que determinam, de dentro, a estrutura do enunciado (Volóchinov, 2021b, p. 206). Podemos conjecturar: para quem Zeca Baleiro dirigiu-se com sua regravação? Por que se valeu de tal enunciado em 2010? Desconsiderando, num lapso criativo, praticamente além da realidade, as razões unicamente capitalistas, até mesmo porque, por dinheiro ou por mero rejubilo interior, quem fala quer dizer alguma coisa para alguém. E diz, o porquê, cremos, não podemos adivinhar.

A interação discursiva é a realidade fundamental da língua da qual o diálogo é a mais importante das formas (Volóchinov, 2021b, p. 219). Para o círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2021b, p. 251), a unidade real da linguagem é o diálogo, ou seja, a interação de ao menos dois enunciados, não o enunciado monológico. Embora cada enunciado particular seja individual cada campo de utilização linguístico possui “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados por Bakhtin (2016, p. 12) e seu círculo, de gêneros do discurso, cuja riqueza e diversidade são inesgotáveis, assim como é a multifacetada atividade humana. Referidos gêneros discursivos possuem três elementos: o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático que se relacionam com cada esfera das atividades humanas.

Há a distinção, entretanto, entre gêneros discursivos primários e secundários, estes considerados como dotados de maior complexidade, caso das nossas pesquisas científicas e das grandes obras literárias, a título exemplificativo; por sua vez, os gêneros primários se formam na comunicação cotidiana, em nossos diálogos imediatos. Contemplado “em seu conjunto o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo)” (Bakhtin, 2016, p. 15).

Todo enunciado é individual e pode, portanto, refletir a individualidade do falante, seu estilo individual, embora, nem todos os gêneros sejam propícios a refletir a individualidade do falante: enquanto uma obra literária de ficção ou uma carta amorosa podem refleti-la, um ofício endereçado para uma prefeitura, não possui tal aptidão:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (Bakhtin, 2016, p. 20).

O esquema saussureano de falante e ouvinte, no qual este seria passivo e aquele ativo, não é, para o círculo dos filósofos da linguagem russos, falso, mas passa a soar fictício quando focamos no objetivo real da comunicação, pois ele representa um momento abstrato do ato real da compreensão que gera uma atividade responsiva por parte do falante (Bakhtin, 2016, p. 26). O ouvinte, ao compreender e perceber o significado linguístico do discurso pode concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo, preparar-se para usá-lo, exercendo a sua posição responsiva que pode ter início assim que o falante começa o seu discurso:

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 nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta. (Bakhtin, 2016, p. 25)

Quando falamos na resposta de um leitor nos referimos a uma compreensão responsiva silenciosa, quando se trata de uma ordem militar recebida, o cumprimento da ação é a sua resposta, ou seja, nem sempre se trata de uma resposta imediata e verbal, de toda sorte, toda compreensão plena de um enunciado é, de uma forma ou outra, ativamente responsiva. É o que acontece quando ouvimos uma música e ficamos pensando sobre a sua letra, independente de seu ritmo, tendemos a responder internamente ao que ouvimos, concordando ou discordando, mas sempre agindo responsivamente.

Quando falamos que a música *Bola dividida* reverbera um discurso machista e misógino queremos dizer que os enunciados que a compõe tem tal conotação, afinal o discurso só existe na forma de enunciados por parte dos falantes, dos sujeitos dos discursos:

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. (Bakhtin, 2016, p. 29)

A alternância dos sujeitos do discurso define os limites de cada enunciado que possuem um princípio absoluto e um fim absoluto:

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra do outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala. (Bakhtin, 2016, p. 29)

No caso do diálogo cotidiano fica mais evidente a alternância dos sujeitos, porém, no caso de uma canção, de um romance ou de um trabalho científico existe, da mesma forma, a sequência em que o ouvinte (leitor) compreende de forma ativa e responsiva o que foi lido ou ouvido. A canção realiza diálogos simulando a realidade e a cultura por meio da alternância de vozes dos sujeitos, mantendo, “no enunciado, um elo entre discurso e realidade cultural” (Paula, 2008, p. 1768).

Eis, portanto, a *conclusibilidade* como outra peculiaridade do enunciado, sendo uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos, pois o falante ao terminar o seu enunciado “fechou-o”, manifestou tudo o que pretendia e concluiu concedendo ao outro a possibilidade de *respondibilidade* (Bakhtin, 2016, p. 35). O cantor regrava uma música e canta, esperando uma resposta da plateia. Resposta que não precisa, conforme anteriormente referido, ser vocalizada ou expressada de outra forma ativa.

Em cada enunciado, também, verificamos um momento subjetivo, qual seja, a vontade de produzir sentido ou intenção discursiva por parte do falante: imaginamos o que ele quer dizer e “com essa intenção verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a *conclusibilidade* do enunciado”, sendo que tal intenção determina “a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetiva”. (Bakhtin, 2016, p. 37).

Neste ponto, separemos a música escrita e gravada em 1969 de sua gravação em 2010, considerando-as enunciados distintos,

pensando, conforme já nos propomos, em imaginar a intenção discursiva de seus enunciadores. Podemos, no atual momento de nossa pesquisa, não poder dar àquela reflexão uma *conclusibilidade* irreduzível, porém, nos parece evidente, que a regravação, num país ideologicamente menos machista, foi, no mínimo, um ato de demasiada ousadia. Uma audácia delirante, apesar de, provavelmente, rentável. No campo artístico, verdade seja dita, a militância feminista nem sempre é pungente, eis o caso dos sucessos de algumas músicas de *funk* que, não raras vezes, objetificam o corpo feminino.

No tangente à regravação, importante o ponto bakhtiniano acerca da ausência de ineditismo dos objetos discursivos:

Qualquer que seja o objeto do discurso do falante, ele não se torna objeto do discurso de um enunciado pela primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. (Bakhtin, 2016, p. 60-61)

Portanto, o objeto do discurso do falante é um “palco de encontro” com opiniões de interlocutores imediatos ou com pontos de vista, teorias e visões de mundo que possuem uma expressão verbalizada constituindo o chamado discurso do outro que se reflete no enunciado e, portanto, se volta não apenas para o seu objeto, mas sobre o discurso do outro acerca dele:

No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos

precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. (Bakhtin, 2016, p. 61-62)

Na construção do enunciado é crucial o papel dos outros, pois é para estes que o pensamento do falante se torna, efetivamente, real pela primeira vez, inclusive para ele próprio, não sendo eles passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva dos quais o falante espera uma efetiva compreensão responsiva, como se todo o enunciado se construísse ao entorno da resposta daquele para o qual ele é endereçado. (Bakhtin, 2016, p. 62)

O destinatário do enunciado pode ser um participante-interlocutor direto nos diálogos cotidianos, uma coletividade de especialistas em algum campo de comunicação cultural, um público mais ou menos diferenciado, um povo, os adversários, os inimigos, o chefe, um subalterno, dentre outros, mas também pode ser um ser indefinido, dependendo, portanto, do campo da vida e da atividade humana a qual o enunciado se refere: “a quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado” depende a composição e o estilo do enunciado, ou seja, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. (Bakhtin, 2016, p. 62-63)

3 A música no contexto cultural e o *grande tempo*: a regravação de Zeca Baleiro

Para Bakhtin, em *A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista Novi Mir)*, uma das tarefas da ciência da

literatura é estabelecer um vínculo mais estreito com a história da cultura, pois ela não está ligada unicamente aos fatores socioeconômicos de sua época. A literatura é, enfim, inseparável da cultura. Outra tarefa da ciência da literatura está a necessidade de não fecharmos o fenômeno literário ao tempo de sua criação, em sua atualidade (Bakhtin, 2017, p. 11-13). Refere-se aos grandes textos literários:

(...) Entretanto, uma obra remonta com suas raízes a um passado distante. As grandes obras da literatura são preparadas por séculos; na época da sua criação colhem-se apenas os frutos maduros do longo e complexo processo de amadurecimento. 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. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo. 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. 13-14)

A verdade é que toda obra, grande ou miúda, não vive nos séculos futuros sem reunir, em seu momento, traços do passado, afinal “tudo o que pertence apenas ao presente morre com ele” (Bakhtin, 2017, p. 14). O que é, aparentemente paradoxal, é o fato das grandes obras, embora pensemos que o mesmo ocorre com as mediócras, embora de forma distinta, é que a sua existência *post mortem* vem enriquecida com novos sentidos e significados de forma a fazê-las superar o que foram ao tempo de seu nascimento, de sua criação:

Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o “grande Shakespeare” que hoje conhecemos. É absolutamente impossível meter à força o nosso Shakespeare na época elisabetana. Outrora Bielínski já dizia que cada

época sempre descobre algo de novo nas grandes obras do passado. Pois bem, introduzimos nas obras de Shakespeare coisas inventadas que não havia nelas, modernizamos e deturpamos o próprio? É claro que houve e haverá deturpações. Contudo, não foi à custa delas que Shakespeare cresceu. Ele cresceu à custa daquilo que realmente houve e há em suas obras, mas que nem ele nem os seus contemporâneos foram capazes de perceber conscientemente e avaliar no contexto de sua época. (Bakhtin, 2017, p. 14-15)

Enquanto o autor está aprisionado à sua época, os tempos posteriores o libertam, cabendo, de acordo com o linguista russo, à ciência da literatura a incumbência de ajudá-lo em tal alforria. Enfim, “uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época”, pois “a sua plenitude só se revela no *grande tempo*.” A cultura de uma época não pode ser fechada em seu tempo, como algo morto. A unidade de toda cultura é aberta, caso, por exemplo, da Antiguidade:

Em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas que ficaram à margem das descobertas, não foram apreendidas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de dada cultura. A própria Antiguidade desconhecia aquela Antiguidade que hoje conhecemos. Em nossa escola havia um chiste, o de que os gregos antigos desconheciam o mais importante sobre si mesmos: não sabiam que eram gregos antigos e assim nunca se chamaram. (Bakhtin, 2017, p. 17)

Bakhtin, esclarece o chiste ao qual se refere, alegando que a distância de tempo que transformou os gregos em gregos antigos continha o revelador significado de que, a própria Antiguidade, era “plena de descobertas, de novos e novos valores semânticos que os gregos efetivamente desconheciam, ainda que os criassem”. Trata-se de novas profundezas de sentido já existentes no tempo passado, não de novas descobertas oriundas de descobertas arqueológicas ou de novos textos, por exemplo. (Bakhtin, 2017, p. 17)

Adiante em seu texto, o analista dialógico do discurso afirma a importância do distanciamento temporal, cultural e espacial, do intérprete, em relação ao objeto da sua interpretação, sendo, no tangente à cultura, a *extralocalização*, enfim, a distância de quem analisa uma obra, a alavanca mais poderosa para a interpretação da cultura do outro de forma plena e profunda, através do olhar de outra cultura:

(...) Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando seus novos aspectos, suas novas profundezas de sentido. (Bakhtin, 2017, p. 19)

Há, portanto, nessa tensão constitutiva entre culturas, um enriquecimento mútuo que prescinde da sua fusão ou confusão, pois para que este ocorra é preciso que ambas mantenham a sua unidade e integridade.

4 A tensão entre culturas, a canção e a evolução jurídica: da legítima defesa da honra a agravante do feminicídio

Questões que, exceto em nichos de intelectuais feministas, não eram problematizadas em 1969, eram motivos de embates em 2010, aí incluindo a questão do feminicídio, circunstância que se tornou agravante do delito de homicídio, apenas em 2015. Ao trazer a música *Bola dividida* para o momento atual da cultura, Zeca Baleiro jogou na face da sociedade de seu tempo, concepções que vinham sendo superadas, ideologicamente, de forma gradual.

O cerne do crime passional cantado na canção é a passionalidade enquanto circunstância hábil a gerar o descontrole emocional que antecede ao cometimento do crime, passível, em

1969, do benefício de certa “índole heroica” que, durante muito tempo, foi atribuída, por parte de grandes autores, aos passionais, àqueles que agiam ilicitamente em nome de um amor desmesurado passível de tornar-lhes impunes nos casos de infidelidade conjugal de suas vítimas.

Ora, “se muitas mulheres são traídas e não cometem homicídio é lógico que a questão do assassinato não se relaciona ao amor, a dor da paixão frustrada e da deslealdade, mas a ‘desumanização’ da vítima” (De Marchi, 2019). O Código Penal brasileiro não inseriu a emoção ou a paixão como circunstâncias hábeis a excluir a responsabilidade criminal, mas as colocou como atenuantes, ou seja, facultativamente, o juiz pode reduzir a pena de um sexto a um terço quando o agente, dominado por violenta emoção logo após a injusta provocação da vítima, comete o crime. Trata-se do chamado homicídio privilegiado (Sosa, 2012, p. 26).

Os crimes dolosos contra a vida, consumados ou tentados, são de competência do Tribunal do Júri (art. 5º, inciso XXXVIII, alínea d, da CF/1988). Em tais julgamentos asseguram-se “a plenitude de defesa”, o sigilo das votações e “a soberania dos veredictos”, dentre outros (art. 5, XXXVIII, alíneas a, b e c, respectivamente, da CF/1988). Consequentemente, é permitido a defesa a utilização de argumentos que vão muito além dos estritamente jurídicos, ou seja, socorrem-se nos discursos do âmbito da moral, da religião, da psicologia, da sociologia, da política e tudo o mais que seja possível para fundamentar as teses avançadas. O Código de Processo Penal (1941), prevê o recurso de apelação nos casos em que a decisão do júri for manifestamente contrária às provas apresentadas, vedando, porém, nova apelação pelo mesmo motivo (art. 593, § 3º e alínea d, do CPP/1941).

Os advogados de defesa, valendo-se das ideologias misóginas e machistas reinantes em nossa sociedade, passaram a usar a legítima defesa da honra como argumento para isentar os seus clientes da condenação criminal, embora o Código Penal de 1940 nunca tenha definido o que significava honra, tampouco previa a possibilidade de sua defesa legítima (Sosa, 2012, p. 27). Frise-se que

o adultério só deixou de ser considerado crime através da Lei 11.106, de 28 de março de 2005. A legítima defesa, por sua vez, é elencada no artigo 21 daquele diploma legal como uma das excludentes de ilicitude, juntamente com o estado de necessidade e a prática de ilícito quando o agente age em “estrito cumprimento de dever legal ou no exercício regular de direito.” Ela se caracteriza, conforme o artigo 25, quando o agente “usando moderadamente dos meios necessários, repele injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem.”

No que tange ao delito de homicídio doloso constante no artigo 121, do Código Penal, a legítima defesa consta como caso de diminuição da pena de um sexto a um terço quando o “agente comete o crime impelido por motivo de relevante valor social ou moral, ou sob o domínio de violenta emoção, logo em seguida a injusta provocação da vítima (§ 1º). A manipulação retórica dos criminalistas conseguiu, durante muito tempo, fazer os jurados ignorarem o “logo em seguida” contido em tal parágrafo.

Foi com a Lei nº 13.104 de 2015 que o feminicídio passou a ser considerado um tipo qualificado do delito de homicídio (art. 121, inciso VI e § 2º- A,) que ocorre quando o crime é praticado “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” nos casos em que envolve “violência doméstica e familiar” e “menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (Brasil, 1940).

Entretanto, foi apenas 1º de agosto de 2023, que o Supremo Tribunal Federal, (2023) ao julgar a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 779 ajuizada pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), declarou a tese da legítima defesa da honra inconstitucional, seguindo o voto do relator, ministro Dias Toffoli, declarando que o uso de tal tese contraria os princípios constitucionais da dignidade humana, da proteção à vida e da igualdade de gênero.

Sete anos após Ayrão lançar o samba que fala com normalidade do que hoje é uma tese jurídica inaceitável, o Brasil testemunhou o emblemático feminicídio da socialite mineira Ângela Diniz por seu namorado, Raul Fernando do Amaral Street,

conhecido como Doca Street, caso citado pela ministra Cármen Lúcia e seu colega Luís Roberto Barroso, durante a sessão de julgamento que resultou na ementa acima transcrita (BBC, 2023).

Evandro Lins e Silva, advogado do feminicida, conseguiu condenar moralmente Ângela no júri popular ocorrido em 17 de outubro de 1979, na cidade de Cabo Frio (RJ): “Acusado de matar Ângela Diniz, então com 32 anos, com quatro tiros à queima-roupa, Doca Street, de 40, foi condenado a dois anos de reclusão, com direito a *sursis* (dispensa do cumprimento de uma pena, no todo ou em parte)”. O criminoso que havia cumprido mais de um terço da pena, saiu pela porta da frente do tribunal, após 21 horas de julgamento, aplaudido, neste período, o movimento feminista já atuava no país.

Graças ao recurso de apelação interposto pela promotoria do Estado do Rio de Janeiro novo julgamento foi marcado, neste momento, Humberto Telles representava o assassino que, em 5 de novembro de 1981, foi condenado a 15 anos de reclusão, cumprindo três anos e meio em regime fechado.

5 Inconclusões

Não somos escravos apenas dos nossos bons desejos, das nossas belas paixões. O que desprezamos, portanto, também pode nos dominar e aí está a força, – até para nós que cultivamos, em nosso auditório social interior, um vasto repertório musical que vai de rock a música clássica, – de uma letra musical tão simplória. Desconhecemos, uma música que fale de forma tão “descontraída” de algo tão grave quanto o crime passionai ou, melhor dizendo, do feminicídio, pois a nossa voz também ecoa de 2024 para o passado.

Se quando da sua escrita este tipo criminal não existia, a verdade é que, na década de 1960 do século passado ou neste ano, 2024, quase todo ato masculino que tira a vida de uma mulher é impulsionado pelo machismo, pela misoginia, pelo senso grotesco de que o amor, o corpo e a vida da mulher são objetos do homem que não aceita o fim ou a mulher como ela é: um ser independente

para ser tudo, inclusive, para flertar com quem bem entender. Se tal ato é aviltante, resolvam-se com o afastamento, nunca com a morte, ato máximo do silenciamento de uma vida que, ainda que seja imperfeita, merece ser vivida. Mulheres são, enfim, delas mesmas, não “do” fulano ou do beltrano.

Nos foi possível aceitar, não sem certa irresignação, a letra composta num *pequeno tempo* distinto do nosso, a curiosidade se avantajou ao nos depararmos com a sua regravação no ano de 2010, quando a legislação a favor da mulher já havia evoluído um pouco e o adultério não era mais considerado um ilícito criminal. A interpretação jurisprudencial, da mesma forma, não era mais a mesma dos tempos da escrita de *Bola dividida*, ou seja, falar em “digna de um crime passionai” não possuía o mesmo respaldo da ideologia dominante, no século XXI.

6 Referências

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BBC NEWS. BERNARDO, André. **Quem ama não mata**: o feminicídio de 1976 que ajudou a mudar a Justiça brasileira.

Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/articles/ce9n3eg3q4jo>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal (1940). Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.106, de 25 de março de 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11106.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Lei do Feminicídio (2015). Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADPF nº 779 – STF – Relator ministro DIAS TOFFOLI. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=511556&ori=1#:~:text=A%20tese%20da%20%E2%80%99Cleg%C3%ADtima%20defesa,ferisse%20a%20honra%20do%20agressor>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CARETTA, Álvaro Antônio. Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez., p. 158-165, 2007.

DE MARCHI, Cláudia. A misoginia na cultura brasileira: do samba ao estupro. **Revista Caos Filosófico**. 28 jun. 2019. Disponível em: <https://caosfilosofico.com/2019/06/28/a-misoginia-na-cultura-brasileira-do-samba-ao-estupro/>. Acesso em: 31 maio 2024.

PAULA, Luciane de. A imagem do som da canção brasileira contemporânea: uma produção artística e industrial. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 2, 2008, Maringá. **Anais...** Maringá: Clichetec, 2008. p. 1766-1774.

SOSA, MARCELO GONÇALVES. A violência de gênero no Brasil: o caso dos crimes passionais. *Revista eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, v. 7, n. 1, p. 21-32, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.5902/198136947171>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/7171>. Acesso em: 31 maio 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021a.

VOLÓCHINOV, Valentin. Exposição do problema do “discurso alheio”. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021b.

DE 4 EM 4 ANOS: RELAÇÃO EU-OUTRO EM TEMPOS DE MUDANÇAS

Daniela FARTO Brugnerotto de Aguiar¹⁶

Liana Arrais SERODIO¹⁷

Resumo: Com esse artigo reconhecemos o valor da alteridade nas relações e como constituem nosso pensar/agir. Por meio dos conceitos bakhtinianos e atravessados na metodologia narrativa de pesquisas, destacamos pontos em que a tríplice arquitetônica (re)afirma a equipolência de saberes nas convivências em horizontalidade. A qual por meio do ato vivido com singularidade e responsividade traça caminhos para compreender desterramentos anunciados que convocam e provocam atos valorativos de mudança.

Palavras-chave: Alteridade; estudos bakhtinianos; desterramentos; eu-para-o-outro

1 Rota de alteridade

Estávamos a caminho da Universidade, eu muito animada querendo (com)partilhar uma narrativa com minha amiga de jornada acadêmica Flávia, mas, segurei minha agitação para ouvir atenta os desfechos das histórias de vida que ela narra oralmente

¹⁶ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pedagoga e Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Piracicaba, atuando como Professora Coordenadora de Formação Continuada na SME. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos - Grubakh - GEPEC - e mail: d174231@dac.unicamp.br

¹⁷ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – MPEE. Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Grubakh – coletivo docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada– GEPEC – e mail: serodio@unicamp.br

tão bem quanto como escreve. Sua forma espontânea de resumir alguns dias que nos distanciam de um encontro a outro, dentro do Programa de Mestrado Profissional em Educação, são episódios muito significativos.

Fiz a leitura do título, esse mesmo que descrevo acima. Flávia me respondeu entusiasmada com sentidos de celebração: “Você escreveu sobre esse momento? Que maravilha!”. A minha animação do começo (es)correu no entrecruzar do meu olhar, o dela e na rodovia a nossa frente. Senti muito por decepcioná-la, deu para ver em seu rosto o quanto ela queria ouvir sobre o meu vivido. Não senti vontade de ler mais a narrativa que estava com um título totalmente equivocado.

[..]a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido. (Volóchinov, 2019, p.117)

Foi a palavra da Flávia mergulhada em meus signos que entendi o significado do quanto era importante narrar sobre o desterramento que está por vir. Ela tinha toda razão!

2 Mudanças anunciadas

Um ano eleitoral, ele é anunciado já no começo, onde as ações de todas que trabalham como servidores públicos começam a ficar apreensivas. Mas, teríamos tanto motivo para essa insegurança dentro da Secretaria Municipal da Educação? Acredito que em outros tempos não houveram grandes mudanças, mas, carregamos marcas recentes, não profícuas, de mandatos que naufragou toda uma história educacional.

A substituição de um prefeito e, conseqüentemente, de um Secretário da Educação, revela-se um processo complexo e repleto de desafios. Um conjunto de prioridades que muitas vezes refletem em promessas eleitorais de uma nova visão, que nem sempre se alinham com os projetos em andamento ou que podem, muitas

vezes, dizer sobre quem está no Poder. Com sentidos, muitas vezes, nulos e sem compreensão, no modo de visão estética.

A unidade do mundo da visão estética não é uma unidade de sentido, não é uma unidade sistemática, mas uma unidade concretamente arquitetônica, que se dispõe ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado. É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano. (Bakhtin, 2020, p.124)

A chegada de um recente Secretário da Educação, nomeado e escolhido pelo atual prefeito, implica a necessidade de uma nova estrutura na Secretaria Municipal de Educação e finda em um ambiente totalmente desconhecido. É possível afirmar que os atos são como um efeito cascata que culmina nas crianças.

A falta de continuidade na política pode gerar apagamentos que não consideram os avanços, iniciativas anteriores e conquistas realizadas. Cada transição traz a oportunidade de inovar e melhorar, mas também carrega o peso dos desafios e das incertezas geradas por não considerar a história vivida.

3 Eu-para-o-outro

Estou atuando como Coordenadora de Formação Continuada, esta função não é um cargo fixo, uma vez que o processo de ingresso não foi oficializado com edital de função gratificada e sim, com uma entrevista, realizada pelas chefias imediatas. Na ocasião eu estava pleiteando a vaga de Supervisora Escolar. Quando fui selecionada, apontaram que meu perfil seria designado dentro da Secretaria Municipal de Educação para a formação de professores. Assumi a função há quase dois anos.

Advogando pelo modo de pensamento da tríplice arquitetônica do sujeito - *eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim* - e também por me constituir com “os valores, os significados e as relações espaçotemporais”, como me permite pensar com

Bakhtin, determinados nos corredores da SME. Na compreensão da função, entendendo como atuar e tentando me reconhecer formadora, inquietações ainda hoje estão presentes, me cobro muito para responder minhas indagações: como contribuir de modo significativo com as escolas? Responder de forma responsiva, singular e irrepetível de novo me diz Bakhtin (2020). Como estou respondendo faz parte do que estou pesquisando. Trata-se de uma Rede de mais de cento e vinte e cinco escolas, das quais noventa e três atendem o segmento da Educação Infantil. Não sou só eu como formadora, somos nove, que atuam nas áreas de Português, Matemática, Educação Física, Tecnologias, Relações Étnico Raciais, Educação Ambiental e eu da Educação Infantil.

Algum embate enquanto formadora, com uma Rede tão grande e diversa, é inevitável e cada vez mais presente, inclusive reconhecimento necessário, por meu posicionamento não indiferente diante dos acontecimentos cotidianos. Meu ato responsável singular, assinado como compromisso profissional e pessoal, exige minha resposta ativa e responsiva a cada situação que me cabe atuar. Estou interpretando que foram os diálogos, de modo amplo, e as conversas, na relação um(a) a um(a), com diretores(as) e professores(as) que estão me completando ao caminhar. Bakhtin me fez compreender que:

[...] 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 (BAKHTIN, 2020, p. 66).

O ator, em sua atividade artístico-estética, e eu em meu movimento de busca e de entendimento, no momento desta enunciação, me encontro no Mestrado Profissional em Educação Escolar, com disciplinas noturnas, grupo de estudos, orientações semanais, o desconhecido vai se tornando íntimo, eu me (re)conhecendo. Muitas de minhas certezas são tomadas por outras

formas e me con-fundem enquanto estudante. Um novo modo começa a me guiar, reconhecer enunciados na escuta do vivido.

Foi nesse processo de narrar o vivido em que vou afirmando meu existir como evento e minha identidade por meio da alteridade que existe em cada participação responsável e que pode ser compreendida *do interior de minha participação* as condições de sentido que me encontro, como me faz entender Bakhtin:

Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não minha abstração. (2020, p. 66).

Com o excedente de visão trazido pela Flávia, por sua decepção na minha omissão de narrar meu cotidiano, foi possível entender e apre(e)nder o ponto de vista que não seja o do eu, mas, com o outro, do outro, nesta escritura aponto as relações vividas e a posição de valor de forma única e irrepitível que trilho em cada enunciado.

Considerações finais:

Nos emaranhados da Secretaria Municipal de Educação aguardo o desterramento de muitas equipes e o início de uma nova fase, marcada por mudanças que exigem de nós, reflexões sobre o nosso papel na Educação. Na SME ou não, nossa atuação tem transições, muitas vezes, carregadas de incertezas e desafios, mas, que também nos oferecem a oportunidade de reavaliar e fortalecer nossas práticas, respeitando a trajetória percorrida e na certeza de que os outros nos constituem.

Neste contexto, compreendo que meu papel de formadora vai além de simplesmente fornecer suporte técnico e pedagógico. Trata-se de ser uma interlocutora ativa e sensível às dinâmicas e

necessidades específicas de cada escola, por meio das relações, colaborando para que as mudanças sejam parte construtiva nos aprendizados, inclusive os da minha parte. Afinal, não é apenas uma reflexão sobre a minha prática, mas também sobre a forma como outras linguagens se manifestam de modo que outras narrativas e vivências são compreendidas em *planos estéticos*.

Esses planos, na realidade, planos discursivos polifônicos, estético (considerando as relações ideológicas entre autor, herói e contemplador, como sublinhamos antes) são, portanto, entendidos como assunção do lugar responsável de enunciação do pesquisador como autor e do plurilinguismo como categoria cultural necessária à abertura às fronteiras discursivas, convidando outras linguagens encarnadas em suas vozes ao diálogo. (Mello, 2023, p.65)

Chimamanda em seu livro: “O perigo de uma história única” junto com Liana, Flávia, Marisol, Bakhtin, Giselle, Vidal, todos do GruBakh me fazem entender o que realmente significa o X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos – que aponta como tema: Desterramentos: por um ato humanamente amoroso. No livro Chimamanda traz um conceito sobre o que é poder: “É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. É valioso perceber as relações que envolvem esse Encontro em Florianópolis, não estão em tensão sobre poder, ou dever e sim sobre equipolência de saberes, que amorosamente são traçadas em cada orientação trazida nas circulares. Nossos enunciados que circulam no ato da inscrição nos permite não deixar que contem a história de forma única e sim, trazemos um outro modo de contar nossas histórias, a narrativa embebida em uma heterociência, que não é uma história definitiva, uma vez que está inserida em nossa vida vivida.

Referências:

Adiche, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes; Liliâne Neves; Marisol Barenco de Mello [Orgs.] **Isto não é um livro de metodologia: a escritura de pesquisa como ato ético e estético**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 247p.

Bakhtin, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

Volóchinov, Valentin, 1895-1936 V142p **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas** / Valentin Volóchinov; organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo - São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª Edição). 400 p.

O ATO DA DOCÊNCIA EM EVENTO INAUGURAL: UM DIÁLOGO QUE SE ESTABELECE ENTRE EU E O OUTRO

Joice Eloi GUIMARÃES¹⁸

Oi, prof.,

A palavra bilhete fez parecer que deveria ter pelo menos um formatinho de carta e que poderia ser mais informal.

Sinceramente, não sei muito bem o que esperar da disciplina, mas gostei da apresentação do plano de ensino e adoro linguística então acredito que será uma das melhores disciplinas desse semestre.

Obrigada.

[nome da aluna]

Resumo: Neste texto tenho como objetivo apresentar algumas reflexões tendo como base enunciados escritos de alunas do 5º semestre do curso de de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina. Produzidos no primeiro dia de aula, como resposta ao enunciado da professora da disciplina “Escreva um bilhete para a professora contando sobre suas expectativas em relação à disciplina de Linguística Textual”, as produções foram analisadas tendo como aporte teórico-metodológico conceitos da arquitetura bakhtiniana. A reflexão empreendida permitiu observar relações conflituosas tendo em vista o gênero elegido para a atividade e elementos da situação de produção. Além disso, permitiu evidenciar a alteridade como inerente ao ato amoroso e as concepções de Linguística Textual expressas pelas alunas.

Palavras-chave: Ato docente. Gênero bilhete. Amorosidade. Linguística Textual.

¹⁸ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joiceeloi@ufsc.br

Palavras iniciais

O enunciado que serve de epígrafe neste texto foi produzido como resposta a uma atividade diagnóstica proposta no primeiro dia de aula da disciplina de Linguística Textual¹⁹, integrante da grade curricular do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Santa Catarina. Como se observa no enunciado, a questão proposta indicava a escrita de um bilhete para expressar à professora as expectativas em relação à disciplina que naquele momento se iniciava. O foco de atenção neste texto recai, portanto, sobre tais expectativas, e sobre os sentidos que se constroem no encontro eu x outro, tendo em vista o contexto imediato da enunciação, a primeira aula da disciplina, e a interlocutora prevista, a professora.

No entanto, em se tratando de um olhar dialógico esse que lanço para os enunciados produzidos no referido contexto, faz-se necessário, como aponta Brait (2006, p. 24), “deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (Brait, 2006, p. 24). Dessa forma, antes de iniciar a reflexão que se configura como objetivo neste trabalho, chama atenção a quantidade pequena de textos produzidos no gênero bilhete, como indicava o enunciado da questão: “Escreva um bilhete para a professora contando sobre suas expectativas em relação à disciplina de Linguística Textual”.

Conforme Bakhtin (2011, p. 282), a produção de qualquer discurso tem início na escolha de um gênero. Nas palavras do autor, tal escolha, é determinada “pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.”. Tendo em vista esse entendimento, pode-se inferir que houve, por parte da maioria das estudantes do, uma certa tensão que colocou

¹⁹ A disciplina integra a grade curricular da 5ª fase do curso ofertado no período noturno.

em questão os aspectos composicionais do gênero bilhete reconhecido por elas e as especificidades da situação de comunicação (a aula no ambiente universitário) e a interlocutora a quem deviam dirigir o bilhete, a professora da disciplina.

No bilhete apresentado na epígrafe deste texto pode-se observar essa tensão, pois percebe-se no horizonte apreciativo da estudante o reconhecimento do gênero, ao mencionar que o signo *bilhete* “fez parecer que deveria ter pelo menos um formatinho de carta e que poderia ser mais informal”. Claro fica, nesse trecho, o conhecimento que a aluna tem de aspectos composicionais desse gênero, como sua construção composicional, ou seja, “seu formatinho”; o estilo, “informal”; e seu conteúdo temático, no caso em questão as expectativas em relação à disciplina. Tal conhecimento expressa a tese de Bakhtin de que sempre nos comunicamos através de um gênero, cujo conhecimento orienta a produção do nosso discurso. Sem esse conhecimento, segundo o teórico, nossa comunicação seria impossível.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2011, p. 283).

Ao mesmo tempo, o enunciado a que venho me referindo deixa à mostra a tensão anteriormente mencionada: que, ressaltado, não põe em dúvida o conhecimento do gênero, mas a possibilidade de uso desse gênero na situação de comunicação ali estabelecida. O

que me leva a essa interpretação é a análise do conjunto de enunciados produzidos nessa atividade. Ainda que apenas uma aluna tenha materializado em sua resposta o reconhecimento do gênero, indicando a maneira como concebe que deveria produzi-lo – algo que pode soar como justificativa para a escrita que de certa forma “foge” às convenções de escrita em geral utilizadas em ambiente acadêmico – as respostas das demais estudantes ratificam essa tensão no uso do gênero mediante a situação comunicativa: dos 22 textos produzidos, apenas 4 apresentavam a construção composicional típica desse gênero, qual seja: uma estrutura simples, direta, na qual constam, basicamente, uma saudação, o conteúdo do bilhete, uma despedida e assinatura.

Partindo da premissa de que todas as alunas são conhecedoras de tais elementos, é possível inferir que a opção em não utilizá-los, ainda que expresso no enunciado que sucitava à resposta, esteja relacionada à esfera acadêmica e aos gêneros que, comumente ali transitam e que são, em geral, reconhecidos pelo papel que exercem na produção e comunicação do conhecimento científico.

O olhar para os usos da linguagem por meio da lente teórica da perspectiva bakhtiniana possibilita reflexões para além da materialidade linguística. No caso em questão, a relação gênero x esfera de produção x interlocutor evidencia a tensão que se instaura entre os conhecimentos que as alunas têm do gênero bilhete e que têm da esfera acadêmica e dos gêneros que ali circulam. Isso ajuda a compreender, em parte, a opção da maioria das alunas em produzirem, como resposta à atividade proposta, textos objetivos que mais se aproximam daqueles produzidos em gêneros acadêmicos do que em um bilhete.

Para além dessa questão, volto agora a atenção para a reflexão acerca dos sentidos que emanam dos enunciados das estudantes acerca das suas expectativas em relação à disciplina. As subjetividades expostas e incentivadas pela segurança do contato direto e sigiloso entre alunas e professora revelou interessantes perspectivas que serão apresentadas a seguir.

1 Caminhos metodológicos e dados para reflexão

Com foco de atenção aos enunciados das estudantes, as discussões aqui propostas, inseridas na Linguística Aplicada, são orientadas para a construção de conhecimento tendo em vista as vozes dos sujeitos reais que vivenciam as práticas de linguagem (Moita-Lopes, 2006). Assim, expectativas, anseios e receios serão tomados como mecanismos para se pensar a relação docente x discente que se estabelece em um primeiro contato.

Nessa perspectiva teórico-metodológica, os enunciados produzem sentido no encontro/confronto com enunciados alheios, em um grande e ininterrupto diálogo, afinal, como nos ensina Bakhtin:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (Bakhtin, 2011, p. 348).

Importante mencionar que venho me referindo às participantes deste estudo sempre utilizando do gênero feminino porque, ainda que a turma seja composta de 36 alunos/as matriculados/as (34 do gênero feminino e 2 do gênero masculino), nesse primeiro dia estavam presentes 22 alunas.

Seguindo alguns ritos de uma primeira aula, houve uma rodada de apresentações, iniciada pela professora e seguida da apresentação individual de cada aluna. Nesse primeiro momento de interação foi possível perceber que se tratava de uma turma bem participativa e animada. Após, realizei a apresentação do plano de ensino, e procedi uma breve introdução sobre a Linguística Textual. Em seguida, apresentei a atividade diagnóstica, frisando

que não se tratava de uma atividade avaliativa, e que as alunas poderiam reponder livremente, pois o que estava em foco naquela atividade eram suas opiniões e percepções. A atividade era composta de 3 questões:

1. Com base em seus conhecimentos prévios e estudos sobre o tema, conceitue **texto**.
2. Como você avalia sua relação com a prática de escrita de textos na universidade? Quais seus pontos fortes e fracos?
3. Escreva um bilhete para a professora contando sobre suas expectativas em relação à disciplina de Linguística Textual.

O foco de atenção neste texto, como venho reiterando, está voltado para os enunciados produzidos como respostas à terceira questão, por meio dos quais busco compreender sentidos que se constroem no diálogo estabelecido entre alunas e professora no primeiro dia de aula.

2 Reflexões a partir do diálogo que se estabelece entre professora e alunas

A leitura dos textos produzidos pelas alunas suscitou diversas reflexões. Dentre elas destaco dois pontos que serão organizados em tópicos de discussão para fins de organização: a amorosidade das relações humanas no ato da docência; e as concepções que as alunas têm da Linguística Textual.

2.1 A amorosidade das relações humanas no ato da docência

Na perspectiva bakhtiniana a amorosidade é parte constituinte da interação eu x outro. A reflexão de Bakhtin (2017, p. 128) “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo” remete à amorosidade presente em cada sujeito, que se constitui na alteridade, no cuidado com o outro, ou seja, nos atos responsáveis que acolhem, abraçam de diferentes maneiras. Pensar o ato da docência como um ato amoroso requer reconhecer a

responsabilidade do “meu ato” na constituição do outro e de seus atos. Essa amorosidade é, portanto, também responsiva.

A leitura dos enunciados das estudantes dirigidos a mim proporcionou encontros repletos de amorosidade. Nas palavras delas pude encontrar, entremeadas às suas expectativas em relação à disciplina, demonstrações de afeto, confiança, acolhimento...enfim, de amorosidade, como exemplificado no excerto 1, reproduzido a seguir:

[Excerto 1]: *Prezada Prof., queria mencionar que adoro ter aula com mulheres – sinto que isso nos aproxima mais! Não sou uma pessoa da linguística então estou com um pouco de receio! Mas pela sua gentil apresentação, creio que será um semestre ótimo.*

Tendo como base a teoria bakhtiniana, os enunciados se configuram sempre como respostas a enunciados outros, assim, constituem-se de sentidos que são elaborados pelo que vem do exterior, por meio da palavra do outro. No excerto 1, vê-se que a aluna constrói e dirige seu enunciado a mim, em grande parte, mobilizada pela forma como foi tocada em nossa interação, ou seja, pela forma como conduzi nossa primeira aula. Assim, para além de compreender que ela crê que será um ótimo semestre pela forma “gentil” pela qual conduzi nossa interação, considero que a maneira como ela recebeu meu ato, esteve presente também na expressão da sororidade quando diz que adora ter aula com mulheres, pois sente que isso “nos aproxima mais”.

A amorosidade que transborda no enunciado da aluna, pode-se inferir, relaciona-se à “atenção amorosamente interessada” (Bakhtin, 2017, 128) presente no ato docente responsável e atento ao outro no evento inaugural da primeira aula. Um ato docente humanamente amoroso parte, portanto, do reconhecimento da responsabilidade inerente a ele; a responsabilidade de assumir a alteridade como princípio, afastando-se, assim, da indiferença em relação ao outro.

2.1 A concepção que as alunas têm da Linguística Textual

Para discussão acerca daquilo que as alunas enunciam em relação ao que compreendem como Linguística Textual, parto da premissa básica de que todo discurso é orientado para o encontro com outros discursos. Esse encontro, diz Bakhtin (1998), pode se dar no interior do próprio objeto (o qual existe, *a priori*, envolto em “já ditos” sobre ele) ou na resposta antecipada do interlocutor.

Sobre a orientação do discurso para a resposta antecipada do locutor nas produções dos enunciados das estudantes pode-se inferir que minha posição – professora da disciplina de Linguística Textual – integrou, de maneira clara, esses enunciados desde o interior. Esse elemento foi percebido na valorização da disciplina e da docência expressa por algumas alunas.

[Excerto 2]: *Acredito que vai ser uma matéria muito importante e interessante (para mim) pois como planejo lecionar é de suma importância este assunto e os temas do qual o plano mostra que iremos abordar me pareceram muito bons para este aprendizado.*

[Excerto 3]: *[...] A parte da relação entre a linguística e o ensino me interessa muito pois meu objetivo é ser professora em cursos universitários bilíngues e no ensino médio e fundamental e acredito que a linguística textual é fundamental para trabalhar questões de literatura, língua estrangeira e língua materna.*

[Excerto 4]: *Estou muito animada com a disciplina. Acredito que será muito proveitosa e contribuirá muito para minha base como futura professora.*

A importância atribuída à disciplina bem como à docência remetem à orientação do discurso para a resposta antecipada do ouvinte, mas também ao encontro do discurso no interior do próprio objeto, assim o signo “linguística textual” reporta, nos enunciados das estudantes, a um entendimento dessa área

relacionado aos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da produção textual, como se evidencia nos excertos 5 e 6:

[Excerto 5]: *Espero que esta disciplina auxilie no meu desenvolvimento enquanto produtora de conteúdo e redatora. Espero aprender a ter um olhar mais preciso aos textos que produzo.*

[Excerto 4]: *Quero sair do quinto semestre escrevendo muito melhor do que entrei.*

O encontro com outros enunciados no interior do próprio objeto é estabelecido no território do tema comum, onde os enunciados se tocam e “entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si” (Bakhtin, 2011, p. 320). O tema, portanto, relaciona-se ao aspecto discursivo da língua, pois expressa os sentidos do enunciado, em sua relação com o contexto histórico e social de uma época.

A correlação que as estudantes estabelecem entre a Linguística Textual e sua aplicabilidade no desenvolvimento dos processos de produção de textos pode estar imbricada aquilo que valoram positivamente no âmbito dos estudos sobre o texto – o resultado de sua produção – que, por sua vez, evidencia a concepção de texto que integra, em grande medida, os processos de ensino e aprendizagem vivenciados por elas em suas trajetórias escolar e acadêmica.

Algumas considerações

Tendo como pressuposto teórico-metodológico a visada bakhtiniana, neste texto me propus a olhar dialogicamente para enunciados produzidos por alunas do quinto semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa no contexto da primeira aula da disciplina de Linguística Textual.

A leitura desses enunciados sucitou, desde o início, o interesse em refletir sobre os sentidos que emanavam acerca das impressões desse primeiro encontro, bem como suas concepções sobre o campo de estudo da disciplina. No entanto, o olhar dialógico aqui compreendido fez com que a reflexão se estende-se também a outro dado que se revelou nesse encontro: a relação do gênero e da esfera de sua produção. Assim, foi possível observar que, ainda que o gênero bilhete seja de conhecimento das alunas, a maioria delas não produziu seu texto nesse gênero, algo que pode ser relacionado à situação de produção, a aula em uma disciplina do curso universitário; e a interlocutora prevista, a professora.

Em relação ao que as estudantes expressaram, evidenciaram-se as possibilidades do ato da docência como um ato amoroso, sendo este compreendido na esfera da alteridade, do olhar atencioso para o outro. Assim, o ato docente amoroso desperta como resposta a amorosidade das estudantes. Além disso, destacou-se também a concepção que elas expressam acerca da Linguística Textual, concepção essa que se constói na relação dialógica própria de qualquer discurso, que “não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (Bakhtin, 1998, p. 89), tampouco dos “já ditos” sobre ele.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 1998.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 57-79.
- BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: **Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-105.

SUJEITO COM TRANSTORNOS MENTAIS NO ENEM: SILENCIAMENTO E REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

Paulo Everton Fernandes da SILVA²⁰

José Anchieta de Oliveira BENTES²¹

1 Considerações iniciais

O **Dicionário da Língua Portuguesa** Evanildo Bechara, para o lexema “silêncio”, apresenta as respectivas definições: “1 Ausência de som ou ruído. 2 Condição de quem fica calado. 3 Interrupção de comunicação” (Bechara, 2011, p. 1047). Grosso modo, tais definições lexicografadas apresentam um “silêncio” com traços da não-productividade, que são insuficientes para uma análise das condições dialógico-discursivas, das quais o “silêncio” se manifesta como imposição das forças opressoras. Por isso, neste estudo, nossos olhares se voltam para o “silenciamento”, movimento dialógico-discursivo próprio das tensões nas relações sociais, e que é cristalizado em materialidades discursivas, tais como, documentos oficiais como é o caso da prova do Enem.

A pergunta que instaura o problema de pesquisa para o nosso estudo é: entendendo que os textos motivadores da proposta de redação do Enem são enunciados produzidos por sujeitos historicamente situados, isto é, atravessados por ideologias, crenças e valorações, de que maneira as representações discursivas implícitas no Texto Motivador 1 da Redação do Enem 2020, em sua primeira aplicação, contribuem para o silenciamento dos sujeitos com transtornos mentais? Nosso objetivo geral é: analisar, sob a

²⁰ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) na Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: pauloevertonf.d.s@gmail.com

²¹ Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

perspectiva dialógica da linguagem, como as representações discursivas implícitas no Texto Motivador 1 da Redação do Enem 2020 promovem o silenciamento dos sujeitos com transtornos mentais.

Arelados a uma perspectiva bakhtiniana, entendemos por **ato humanamente amoroso** a valoração do ser enquanto ser que existe concretamente no mundo, contemplando tanto sua unidade quanto sua diversidade, pois a “diversidade de valor do existir enquanto humano (isto é, correlato com um ser humano) pode apresentar-se somente à contemplação amorosa” (Bakhtin, 2020, p. 128). Aqui, o ato amoroso é também um ato ético, no sentido de estar direcionado responsivamente a um outro. Tendo em vista que pessoas com transtornos mentais sofrem preconceito em nossa sociedade, buscamos refletir sobre as representações discursivas cristalizadas nos enunciados do texto motivador em questão e confrontá-las com o ato ético bakhtiniano como enfrentamento dessas representações que marginalizam o *outro*.

Justificamos a nossa pesquisa pelos seguintes motivos: a) a importância de se analisar a criticidade e a coerência da Redação do Enem em relação às escolhas dos textos motivadores, uma vez que o exame visa provocar o aluno a se “posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista” (Brasil, 2022, p. 21), e buscaremos entender se essa crítica é coerente no que tange à inclusão de sujeitos com transtornos mentais; e b) a importância de se refletir sobre como os sujeitos com transtornos mentais são representados nas propostas de redação, dado que esses sujeitos são frequentemente silenciados e estigmatizados na sociedade, queremos verificar se há algum tipo de atravessamento dessas vozes históricas e se as representações discursivas implícitas contribuem para o silenciamento desses sujeitos no texto motivador analisado.

No que diz respeito à metodologia e ao tratamento dos dados, empregamos a Análise Dialógica do Discurso (ADD), um método analítico inspirado na teoria de Bakhtin, que concebe os sujeitos como situados historicamente (Brait, 2016). Essa perspectiva,

fundamentada a partir dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, é essencial para compreender as relações de poder e as interações sociais que emergem nos enunciados analisados.

Para este estudo, optamos por desmembrar o Texto Motivador 1 da Redação do Enem 2020 em cinco enunciados distintos (EN1, EN2, EN3, EN4 e EN5), a fim de permitir uma análise mais detalhada e específica das representações discursivas presentes. Cada enunciado foi examinado sob uma perspectiva dialógica, considerando como as vozes que atravessam o discurso são mobilizadas para construir sentidos e, ao mesmo tempo, silenciar outras possibilidades de significação.

A metodologia se desdobrou em três etapas principais: a) a seleção e organização do *corpus*, quando delimitamos os enunciados que seriam objeto de análise; b) a análise dialógica propriamente dita, em que exploramos as tensões entre as diferentes vozes que compõem o discurso, destacando as relações de poder implícitas nos enunciados; e c) a identificação dos movimentos de silenciamento, nos quais buscamos entender como certas representações discursivas contribuem para a marginalização dos sujeitos com transtornos mentais.

Esse percurso metodológico nos permitiu captar as nuances e os desdobramentos das representações discursivas, revelando como as escolhas enunciativas neste documento oficial contribuem para reforçar estereótipos e perpetuar o silenciamento de vozes subalternizadas.

Quanto à estrutura do artigo, está dividido em 1) Considerações iniciais, com a apresentação do problema de pesquisa, da abordagem metodológica e dos objetivos de pesquisa; 2) Silenciamento como espaço monológico em Mikhail Bakhtin: aqui, exploramos mais profundamente o conceito de “silêncio” em Bakhtin (2017) buscando reflexões possíveis referente a um silenciamento dos sujeitos nas relações dialógicas; 3) Silenciamento como força opressora em Michel Pollack: nesta seção, apresentamos uma reflexão que envolve o conceito de “silêncio” a

partir das contribuições de Pollack (1989) em relação a imposição de um silenciamento constitutivo das tensões estabelecidas entre memórias oficiais e memórias subterrâneas; 4) Representações discursivas implícitas e o silenciamento dos sujeitos: aqui, apresentamos as nossas análises e discussões a partir dos dados, além da proposta de dois quadros que sintetizam as representações discursivas e os possíveis movimentos de silenciamento que identificamos a partir da análise; por fim, as nossas 5) considerações finais.

2 Silenciamento como espaço monológico em Mikhail Bakhtin

Em **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**, Bakhtin (2017) propõe uma breve reflexão sobre o silêncio, som e mutismo:

O silêncio e o som. A percepção do som (no campo do silêncio). O silêncio e o mutismo (a ausência de palavras). A pausa e o começo da palavra. A violação do silêncio pelo som de modo mecânico e fisiológico (como condição da percepção); a violação do mutismo pela palavra de modo pessoal e consciente: esse é o mundo inteiramente outro (Bakhtin, 2017, p. 23).

Aqui, o autor apresenta algumas questões importantes. Em primeiro lugar, Bakhtin apresenta como delimitação temática, “o silêncio e o som” e “o silêncio e o mutismo”. A primeira, parece-nos que se trata da descrição da ordem mecânica e fisiológica da apreensão dos sons. Para a segunda, Bakhtin apresenta outra especificidade, aqui, “a ausência de palavras” parece transpor o mero fisiologismo e alcança possibilidades outras de apreensão de sentidos (Lampoglia; Miotello, 2012). Enquanto o primeiro parece contemplar apenas a ordem mecânica, o segundo contempla a ordem do enunciado conforme a afirmação do próprio autor em “A violação do silêncio pelo som de modo mecânico e fisiológico” e em

“a violação do mutismo pela palavra de modo pessoal e consciente”. Nesse sentido, há duas possibilidades exegéticas de se compreender o “silêncio”: a) como mecânica e fisiologia em relação a possibilidade da percepção do “som”, e b) como possibilidade de produção polissêmica de sentidos em relação ao “mutismo”. A partir disso, entendemos que o “silêncio” em Bakhtin é uma ação produtiva, não com traços de passividade, mas constitutivo de uma resposta ativa e concreta do sujeito na relação dialógica.

Entretanto, entendemos que “O silêncio em Bakhtin também pode ser interpretado como espaço do monologismo, da univocidade, em que os sentidos não ecoam – apenas as palavras, enquanto sons mecânicos se repetem” (Lampoglia; Miotello, 2012, p. 6). O silêncio como espaço monológico é o que nos interessa aqui. Estamos nos referindo ao silêncio como manifestação de um dizer que subjuga outro, trata-se da imposição de um *eu* absoluto, da tentativa de silenciar vozes *outras*, isto é, vozes subalternizadas pelas forças opressoras historicamente estabelecidas. Tal empreendimento exegético é possível também a partir do momento em que se entende que “No silêncio nada ecoa (ou algo não ecoa), no mutismo ninguém fala. (Ou alguém não fala.) O mutismo só é possível no mundo humano (e só para o homem) (Bakhtin, 2017, p. 23). Aqui, temos o “ninguém fala” e o “alguém não fala”, esses termos expressam muito bem o espaço monológico, a medida em que os pronomes indefinidos “ninguém” e “alguém” apontam para um sujeito histórico, concreto e real, ou seja, expressam quando um sujeito não fala e/ou é impedido de falar. Aqui, mora o aspecto monológico das relações sociais.

Este silenciamento é entendido a partir de Ponzio (2006) como a palavra direta, quando afirma que,

La palabra directa, objetiva, no se preocupa de la alteridad del interlocutor si no es para adelantarla, englobarla, asimilarla; esta palabra atiende sólo a sí misma y por eso, como dice Kierkegaard, no constituye propiamente comunicación ninguna, o bien, podemos

*decir, es sólo comunicación del silencio*²² (Ponzio, 1995, p. 35-53 *apud* Ponzio, 2006, p. 474).

Nesse sentido, a palavra é objetiva quando confronta a subjetividade, a diversidade e a singularidade do **outro**, pois só há o movimento de se pensar no outro quando se busca a construção de uma imagem acabada deste. Não há, aqui, qualquer reconhecimento da subjetividade enquanto valoração do ser, ou qualquer valoração dos traços humanos do sujeito enquanto diferente, mas objetivação e coisificação. Para o autor, essa é a “comunicação de silêncio”, ou seja, é uma espécie de silenciamento, uma condição de opressão em que uns, pelo poder e força opressora, silenciam outros. Nesses termos, a “comunicação de silêncio”, isto é, o silenciamento, é também uma comunicação do poder hegemônico em que se pretende o domínio absoluto dos corpos, das identidades e das vozes de muitos outros.

Assim, entendemos que o **silenciamento bakhtiniano** constitui o espaço privilegiado das manifestações monológicas, que buscam a supressão de vozes outras por meio das relações de poder.

3 Silenciamento como força opressora em Michel Pollack

Michel Pollack (1989) em **Memória, Esquecimento, Silêncio**, também apresenta uma reflexão sobre o silêncio:

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre

²² Segue a nossa tradução: “A palavra direta, objetiva, não se preocupa com a alteridade do interlocutor a não ser para antecipá-la, para englobá-la, para assimilá-la; esta palavra só se preocupa consigo própria e, por isso, como diz Kierkegaard, não constitui propriamente nenhuma comunicação, ou melhor, podemos dizer, é apenas comunicação de silêncio” (Ponzio, 1995, p. 35-53 *apud* Ponzio, 2006, p. 474).

o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (Pollack, 1989, p. 5).

Pollack (1989) diz que “a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas”, bem como o “silêncio sobre o passado” não podem ser forçosamente *linkados* à relação “Estado dominador” e “sociedade civil”, porque trata-se de uma relação muito mais complexa do que a constituição de um Estado dominador e uma sociedade civil que é oprimida. Na verdade, esse tipo de silêncio, em Pollack, é muito mais presente nas relações entre grupos minoritários e sociedade mais geral, que não necessariamente refere-se ao Estado opressor, mas pode se manifestar em outros grupos e/ou classes sociais. Aqui, jaz um silenciamento imposto. Nesse sentido, tal movimento pode ser entendido como resposta às dinâmicas do poder que não se limitam apenas à relação entre o Estado e a sociedade civil, mas que também envolvem interações complexas entre diferentes grupos sociais, incluindo aqueles que são marginalizados e/ou excluídos.

O autor continua afirmando que,

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (Pollack, 1989, p. 5).

Aqui, Pollack apresenta, pelo menos, duas especificidades do seu conceito de “silêncio”, a saber, 1) O silêncio como resistência: apesar de, intuitivamente, entendermos a posição de silêncio com traços de passividade, assim como Bakhtin, Pollack nos apresenta um “silêncio” produtivo, isto é, uma condição de silêncio sem o apagamento do sujeito enquanto ser histórico. Com isso, o “silêncio” como resistência passa a apresentar traços de

agentividade por parte dos grupos minoritários que sofrem pela supremacia das memórias oficiais, ou seja, das memórias que importam que sejam lembradas, entretanto, não compreende um estado de esquecimento total, apenas de silêncio temporário; 2) a resistência como transmissão cuidadosa das lembranças: como se trata de um estado produtivo, o silêncio como resistência não equivale a ausência de comunicação, mas de reprodução cuidadosa das memórias subterrâneas e/ou subalternizadas. Esse “silêncio”, longe da condição passiva, instaura uma espera ativa dos sujeitos subalternizados para um tempo em que haja manutenção do processo de reavaliação e reconfiguração das narrativas e das memórias coletivas em uma sociedade, especialmente após períodos de repressão ou silenciamento. Essa “redistribuição”, a que Pollack se refere, implica no fato de que, à medida que os tabus e as restrições sobre a expressão de certas memórias começam a ser desafiados, as vozes que antes eram marginalizadas e/ou silenciadas ganham espaço e visibilidade.

Nesse sentido, o “silêncio” passa a ser também uma postura estratégica dos grupos minoritários para a sobrevivência de suas memórias, pois “o silêncio sobre si próprio – diferente do esquecimento – pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente [...]” (Pollack, 1989, p. 14). Entretanto, ainda em Pollack, podemos observar um movimento que silencia, isto é, um silenciamento que, além de ser apresentado como força opressora, é exercido sobre sujeitos subalternizados. Desse modo, o autor discute como as experiências traumáticas podem ser influenciadas pelas dinâmicas do poder opressor. Ele sugere que esse silenciamento não é apenas uma questão de esquecimento, mas resulta também de pressões sociais que dificultam a expressão de memórias dolorosas.

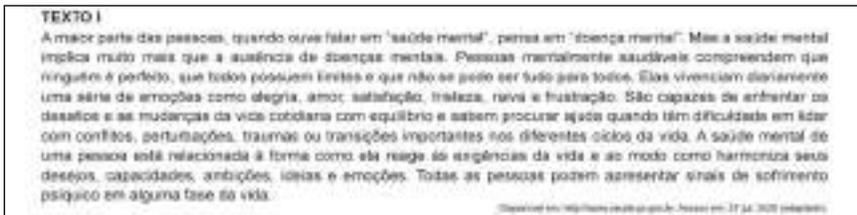
Com isso, entendemos que o silenciamento em Pollack vincula-se a uma força opressora resultante das tensões entre memórias oficiais e memórias subterrâneas, estas sendo silenciadas por aquelas pela opressão e repressão.

4 Representações discursivas implícitas e o silenciamento dos sujeitos

Nesta seção, propomos uma análise do Texto Motivador 1, doravante TM1, da proposta de redação do Enem 2020, em sua primeira aplicação. A presente materialidade faz parte de um construto de outros dois textos motivadores somada a uma proposta de redação com o seguinte tema: “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. Entendemos que existem alguns movimentos de silenciamentos dialógico-discursivos, bem como representações discursivas nos enunciados desta materialidade. Para a análise, propriamente dita, optamos, por questões didáticas, observar o TM1 a partir de 5 enunciados distintos, a saber: EN1, EN2, EN3, EN4 e EN5.

Segue a materialidade em análise:

Figura 1 – Texto motivador 1 da proposta de Redação do Enem 2020



Fonte: Brasil, 2020

Começemos a nossa análise pelo EN1: “A maior parte das pessoas, quando ouve falar em ‘saúde mental’, pensa em ‘doença mental’. Mas a saúde mental implica muito mais que a ausência de doenças mentais”. Neste enunciado temos o uso das expressões “saúde mental” e “doença mental” com aspas que, claramente são discursos diretos, ou seja, utilização da palavra alheia, palavra de **um outro** no discurso de um **eu**, nesse sentido, o enunciador se utiliza da palavra alheia como palavra não-minha para produzir sentidos. Na primeira sentença, o enunciador não se posiciona, já na segunda, expõem seu próprio ponto de vista – saúde mental é

muito mais do que ausência de doenças mentais – desse modo, o enunciador corrobora a primeira sentença afirmando que existem “doenças mentais”. O que há de mais importante, aqui, neste enunciado, é a apresentação da dualidade entre “saúde mental” e “doença mental”, ela norteará a produção dos enunciados subsequentes.

No EN2 temos: “Pessoas mentalmente saudáveis compreendem que ninguém é perfeito, que todos possuem limites e que não se pode ser tudo para todos”, aqui, está posta a relação dialógica entre enunciados (Bakhtin, 2002), um discurso que é atravessado por outro. Neste caso, o discurso que concebe “pessoas mentalmente saudáveis” está atravessado pelo discurso que concebe “pessoas mentalmente doentes”. Então, não faria sentido dizer “pessoas mentalmente saudáveis” sem pressupor as “pessoas mentalmente doentes”, desse modo, instaura-se o dialogismo, isto é, o confronto entre enunciados, a tensão, o embate dialógico. Além disso, o EN2 parece categorizar as “pessoas mentalmente saudáveis” acima das “pessoas mentalmente doentes”. Se esse for o caso, nos parece que o enunciador privilegia, na centralidade de seus enunciados, as “mentalmente saudáveis” em detrimento das “mentalmente doentes”, cristalizando, assim, um determinismo sobre esses últimos a partir da categoria “doença”.

Partimos, agora, para o EN3:

Elas vivenciam diariamente uma série de emoções como alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração. São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças da vida cotidiana com equilíbrio e sabem procurar ajuda quando têm dificuldade em lidar com conflitos, perturbações, traumas ou transições importantes nos diferentes ciclos da vida.

Em primeiro lugar, o enunciador parece definir saúde mental com uma espécie de capacidade essencialista de lidar com diversas emoções. Se por um lado, esse movimento é positivo no sentido de destacar a importância do autogerenciamento dos sentimentos, por

outro, parece enaltecer a capacidade de uns em detrimento da “incapacidade” de outros, instaurando assim, uma perspectiva essencialista de sujeito. As expressões “São capazes de enfrentar os desafios e as mudanças” e “sabem procurar ajuda” corroboram para esse discurso da capacidade imanente, nesse sentido, as “pessoas mentalmente saudáveis” seriam assim definidas porque possuem esta capacidade interna, já as “mentalmente doentes” estariam neste estado porque compreenderiam exatamente o oposto. Outra questão se dá, ainda, na centralidade discursiva do enunciador, que parece se deter apenas na agentividade das “pessoas mentalmente saudáveis”, para elas os verbos e/ou locuções verbais de agência são “vivenciam”, “são capazes de enfrentar” e “sabem procurar”, enquanto que para as “pessoas mentalmente doentes” a descrição é majoritariamente passiva.

Passemos, agora, para o EN4: “A saúde mental de uma pessoa está relacionada à forma como ela reage às exigências da vida e ao modo como harmoniza seus desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções”. Aqui, novamente, parece que os sentidos se encaminham para a definição da saúde mental como equilíbrio emocional, entretanto, o enunciador afirma que a saúde mental depende diretamente de um “comportamento adequado”, logo, pressupõe-se que “pessoas mentalmente doentes” estão falhando no modo como se comportam diante de algumas circunstâncias, a partir desse raciocínio, o ficar “doente mentalmente” passa a ser de inteira responsabilidade da própria pessoa, isso é quase uma afirmação do tipo “só fica doente quem quer”. Assim, instaura-se um movimento discursivo que culpabiliza a própria vítima pelos transtornos mentais, ou seja, ocorre mais ou menos parecido com discursos do tipo “a menina só foi violentada sexualmente porque se insinuava com roupas inadequadas”, dito por alguma pessoa machista. Esse tipo de enunciado concretiza um movimento discursivo da responsabilização da própria vítima, e acaba por minimizar a responsabilidade pelo crime do agressor.

Por fim, o EN5: “Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em alguma fase da vida”. Aqui, temos, como

representação discursiva, a universalização do sofrimento psíquico, os sentidos produzidos são da ordem da normalização dos transtornos mentais como condição natural da vida, descartando fatores econômicos, conflitos de gênero, de raça, de idade, generalizando que qualquer pessoa pode, potencialmente, sofrer com esses fenômenos, sem considerar as causas imediatas. Em uma primeira leitura, esse enunciado pode convergir para uma proposta de não-estigmatizar pessoas que sofrem com transtornos mentais, ocorre que, entretanto, esse enunciado parece confrontar-se com outros que produzem sentidos exatamente opostos.

Agora, propomos o quando 1 com as representações discursivas que identificamos a partir das análises. Segue abaixo a síntese:

Quadro 1 – Representações discursivas

Representação Discursiva	Descrição
Saúde mental como equilíbrio emocional	A saúde mental é descrita como a capacidade de lidar com diversas emoções (alegria, amor, satisfação, tristeza, raiva e frustração) e enfrentar os desafios da vida com equilíbrio.
Universalização do sofrimento psíquico	Todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico em algum momento da vida, normalizando a experiência de dificuldades emocionais.
Ênfase na ajuda e suporte	Pessoas mentalmente saudáveis sabem procurar ajuda quando enfrentam dificuldades, destacando a importância do apoio e suporte no tratamento desses problemas.

Fonte: elaboração própria

A primeira representação discursiva que identificamos foi a **saúde mental como equilíbrio emocional**: como afirmamos em nossa análise, aqui, a saúde mental é representada como uma capacidade essencialista. Assim, os que possuem a capacidade de gerenciar corretamente seus sentimentos são “saudáveis

mentalmente”, já os que não possuem tal capacidade sofrem com os transtornos.

A segunda representação discursiva é a **universalização do sofrimento psíquico**: esta representação foi identificada a medida em que o enunciador apresenta os transtornos mentais como fenômenos normalizados e universais, ou seja, todas as pessoas podem sofrer com um ou mais desses problemas, pois, constituem a vulnerabilidade da natureza experiencial do ser enquanto humano. Isso acaba contribuindo para a desestigmatização desses sujeitos.

A terceira compreende a **ênfase na ajuda e suporte**: aqui, há um destaque por parte do enunciador na preocupação com o auxílio e suporte que os transtornos mentais requerem para um tratamento adequado, nesse sentido, essa ajuda necessária também contempla a normalização do sofrimento psíquico, uma vez que se apresenta como fenômeno potencialmente possível a todas as pessoas. Desse modo, essa representação também contribui para o não-preconceito e para a não-estigmatização dos sujeitos.

Também propomos no quadro 2, os possíveis movimentos de silenciamento dialógico-discursivo, em decorrência das representações discursivas, que identificamos a partir das análises dos dados. Segue abaixo a síntese:

Quadro 2 – Possíveis movimentos de silenciamento

Movimento de silenciamento	Descrição
Enfoque nas “pessoas mentalmente saudáveis”	Ao focar nas características das pessoas mentalmente saudáveis, os enunciados se encaminham para o silenciamento das vozes daqueles que não se encaixam nessa definição, marginalizando as experiências de quem vive com transtornos mentais.
Generalização das experiências	A universalização proposta pela materialidade, ao afirmar que “todas as pessoas podem apresentar sinais de sofrimento psíquico”, pode minimizar as experiências mais severas de quem

	vive com transtornos mentais crônicos e/ou graves.
Ênfase na capacidade de superação individual	O discurso de que pessoas mentalmente saudáveis enfrentam os desafios com equilíbrio e sabem procurar ajuda pode invisibilizar as dificuldades reais enfrentadas por aqueles que, devido a transtornos mentais, não conseguem acessar ou utilizar esses mecanismos de suporte de maneira efetiva.

Fonte: elaboração própria

O primeiro movimento de silenciamento ocorre quando a materialidade apresenta o **enfoque nas “pessoas mentalmente saudáveis”**: aqui, a maior parte dos enunciados são produzidos a partir da centralização das “pessoas mentalmente saudáveis”. Ao propor tal movimento, o enunciador opta por um silenciamento implícito dos sujeitos categorizados como “pessoas mentalmente doentes”. É importante ressaltar que tal silenciamento se dá em função da representação discursiva **saúde mental como equilíbrio emocional**, uma vez que, no enunciado, estão postas relações entre “ser mentalmente saudável” e “saber gerenciar sentimentos”.

O segundo movimento se dá na **generalização das experiências**: ao propor uma normalização das experiências com transtornos mentais, o enunciador acaba silenciando outras com manifestações mais severas e/ou graves, nesse sentido, há um movimento de silenciamento pela indiferença de outros sujeitos. Novamente, tal movimento parece estar relacionado com a representação discursiva da **universalização do sofrimento psíquico**, uma vez que ambas cristalizam certa homogeneização na concepção do sujeito.

Por fim, o terceiro movimento, a **ênfase na capacidade de superação individual**. Aqui, há uma tentativa de responsabilizar tanto a “pessoa mentalmente saudável”, quanto a “pessoa mentalmente doente” por seus respectivos estados, entretanto, tal proposta acaba focalizando em uma certa capacidade imanente dos

sujeitos. Os desdobramentos lógicos desse raciocínio se encaminham para a culpabilização da vítima. Nesse sentido, a pessoa com transtorno mental é inteiramente responsável e culpada por sua saúde. Aqui, está posto o silenciamento de outros sujeitos que não se encaixam na definição de uma capacidade individual imanente de superação. Tal movimento parece estar diretamente relacionado com a representação discursiva da **ênfase na ajuda e suporte**, uma vez que também apresenta um enfoque na capacidade essencialista de uns em detrimento da incapacidade de outros.

5 Considerações finais

A partir das contribuições de Mikhail Bakhtin (2017) e Michel Pollack (1989), foi possível não só compreender o conceito de “silêncio” proposto em seus trabalhos, como também esboçar uma definição relativamente particular de silenciamento quando confrontamos tais conceitos com um olhar outro para o texto motivador do Enem em relação às representações discursivas dos sujeitos implicados. A noção de “silêncio” nos dois teóricos não se vincula a uma condição passiva do sujeito, mas o institui como sujeito historicamente inscrito em um tempo-espaço concreto e real. Desse modo, o “silêncio” se apresenta, nessas formulações teóricas, com traços produtivos, cristalizando, assim, a complexidade do existir, isto é, a complexidade do ser enquanto humano.

Diante disso, ao analisar a materialidade em questão, chegamos a alguns resultados. São eles: a) dualidade “saúde mental-doença mental” como ponto de partida: ao delimitar como unidade temática a dualidade “saúde mental-doença mental”, o enunciador marca, como ponto fundante, as relações dialógicas entre enunciados e os atravessamentos discursivos que estão presentes nessa oposição; b) tensão dialógica entre discursos: em decorrência da escolha temática, constatamos a presença da tensão dialógica entre os enunciados que concebem pessoas como “mentalmente saudáveis” e os enunciados que concebem pessoas como “mentalmente doentes”. Tal tensão é constitutiva da

natureza do dialogismo (Bakhtin, 2002); c) aproximação das pessoas “mentalmente saudáveis” e afastamento das pessoas “mentalmente doentes”: por meio do enunciado, há uma aproximação alteritária maior das “pessoas mentalmente saudáveis” em função de um afastamento monológico das “pessoas mentalmente doentes”. Para estas últimas, o tratamento se dá por meio da categoria “doença”; d) perspectiva essencialista de sujeito: a partir do acabamento e certo determinismo sobre o *outro*, o enunciador busca apresentar as “pessoas mentalmente doentes” como unidades acabadas, isto é, declinados da diversidade e diferença constitutivas, ou seja, como que determinadas por uma essência imanente; e) discurso da capacidade imanente: nessa esteira, está imbricado o discurso da capacidade imanente. Aqui, os sujeitos possuem capacidades próprias que lhes fazem melhores que outros. Nesse sentido, as “pessoas mentalmente saudáveis” seriam mais capacitadas que as “pessoas mentalmente doentes”, tal movimento discursivo se encaminha para a culpabilização da própria vítima, pois não teriam tal capacidade; e, por fim, f) agentividade das “pessoas mentalmente saudáveis” e passividade das “pessoas mentalmente doentes”: com relação à ação dos sujeitos, o enunciador produz sentidos com traços de agentividade para as “pessoas mentalmente saudáveis”, isto é, são apresentadas como tendo autonomia nas tomadas de decisões. Já as “pessoas mentalmente doentes” são descritas com traços de passividade, ou seja, não apresentam qualquer autonomia, sendo determinadas pelas circunstâncias, especialmente pela categoria “doença”. Isso apenas reforça os estigmas historicamente estabelecidos em nossa sociedade.

Além disso, ao discutir as representações discursivas e o silenciamento, torna-se necessário reforçar o papel do diálogo entre o *eu* e o *outro*, como proposto por Bakhtin (2020). O reconhecimento da alteridade e da singularidade dos sujeitos com transtornos mentais é essencial para romper com as narrativas que os reduzem a categorias fixas e estigmatizantes. O diálogo, entendido como um processo ético de escuta e resposta ao *outro*, permite não apenas

uma compreensão mais ampla dessas diferenças, mas também a superação dos estigmas que tradicionalmente marginalizam esses sujeitos.

Quanto às representações discursivas, entendemos que elas contribuem diretamente para o movimento dialógico-discursivo de silenciamento dos sujeitos com transtornos mentais na materialidade em análise, à medida que estão imbricadas: a) a saúde mental como equilíbrio emocional implica no enfoque nas “pessoas mentalmente saudáveis”; b) a universalização do sofrimento psíquico propõe a generalização das experiências; e, por fim, c) a ênfase na ajuda e suporte contribui para a ênfase na capacidade de superação individual. No entanto, reconhecemos que o enfrentamento dessas representações passa, necessariamente, pelo reconhecimento ético da diferença. Ao promover um diálogo verdadeiramente inclusivo, é possível combater o silenciamento e, assim, contribuir para uma sociedade que valoriza a pluralidade e a diversidade do existir humano.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, Mikhail 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.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 5 ed. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Editora Hucitec e Annablume. 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

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

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos chave. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2020**: caderno de questões. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2024.

LAMPOGLIA, Francis; MIOTELLO, Valdemir. O silêncio e o calar sobre a ditadura militar pelo olhar de Bakhtin: a diferença entre o ouvir e o escutar. *In: Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, n.11, ano.14, p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35248>. Acesso em: 21 jul. 2024.

POLLACK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Tradução do francês de Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PONZIO, Augusto. Escritura de la novella y del cinema como crítica de La comunicación global. *In: Revista Signa*, n. 15, 2006. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/escritura-de-la-novela-y-del-cinema-como-crtica-de-la-comunicacin-global-0/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PONZIO, Augusto. **El juego del comunicar. Entre literatura y filosofía**. Valencia: Episteme, 1995.

UM OLHAR AMOROSO SOBRE O SLAM DE SURDOS

Emiliana Oliveira de LIMA²³

Hadassa Freire Gomes Rodrigues de ARAÚJO²⁴

Maria da Penha Casado ALVES²⁵

Batalha de poesia *slam*

Na cena cultural contemporânea, presenciamos o despontar de um novo gênero do discurso, a batalha de poesia falada, conhecida como *Poetry slam*, ou simplesmente *slam* (D’Alva, 2014), o qual, surge na década de 1984, em Chicago, nos Estados Unidos da América. Em busca de compreendê-lo, recorreremos a D’Alva (2014, p. 109) que infere que poderíamos defini-lo de diversas maneiras: como “uma competição de poesia falada, uma espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas ou até mesmo mais uma forma de entretenimento”. Logo em seguida, a autora segue com a reflexão do quão difícil é defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seu anos de existência, o *slam* se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico em expansão por todo o mundo.

Dessa forma, elencamos as três regras fundamentais nas quais a batalha de poesia *slam* se fundamenta, quais sejam: “os poemas devem ser de autoria própria do poeta que vai apresentá-lo, deve ter no máximo três minutos e não devem ser utilizados figurinos, adereços, nem acompanhamento musical” (D’Alva, 2014, p. 113). Além disso, a configuração da cena do *slam* é composta

²³ Doutoranda em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. oliveira.emiliana@gmail.com

²⁴ Doutoranda em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. hadassafreire60@gmail.com

²⁵ Professora orientadora. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. penhacasado@gmail.com

basicamente por algumas presenças essenciais para o seu acontecimento, como esquematizado abaixo:

Figura 1 – Integrantes da poesia *slam*



Fonte: autoria própria

Sabidos disso, vale ressaltar que a chegada do *slam* ao Brasil aconteceu tardiamente, somente duas décadas depois de seu surgimento, precisamente em 2008, por meio da *slammaster* Roberta Estrela D’Alva, que juntamente com o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos criou a primeira comunidade slam do país, a *Zona Autônoma da Palavra*, ou simplesmente *ZAP! slam*. Rapidamente, a difusão dessa autêntica maneira de criar e performar poemas chamou a atenção de diversos sujeitos sociais, incluindo o surdo. De acordo com o seu idealizador Marc Kelly Smith, o *slam* deve estar aberto a todas as pessoas e a todas as formas de fazer e disseminar poesia, por isso, e, ao mesmo tempo, não somente por essa perspectiva, o surdo encontra caminhos para integrar a cena da poesia *slam*. Por essa razão, neste trabalho, temos o objetivo de analisar como a amorosidade atravessa o encontro dialógico entre um poeta surdo e um poeta ouvinte no *slam* de surdos, como ato de resistência em batalhas de poesia falada/sinalizada.

2 *Slam* de surdos

Para nós, enquanto pesquisadoras inseridas na comunidade surda, o *slam* se constitui como uma batalha de poesia

falada/sinalizada, pois nas batalhas em que há surdos, participando como poeta, os poemas performados são, concomitantemente, falados na Língua Portuguesa e sinalizados na Língua Brasileira de Sinais – Libras. A presença e participação de surdos em batalhas de poesia *slam*, configuram um movimento de resistência em que esse sujeito ocupa um espaço que outrora era voltado somente para ouvintes.

O surdo, diante da história, segue encontrando caminhos para se fazer ouvido, não no mero sentido auditivo da palavra, mas no entendimento de ser compreendido. Por isso, instaurar um espaço de escuta na cena cultural da poesia *slam*, está em consonância com a sua constante ação de resistência e luta, que o possibilitou ocupar diferentes espaços sociais, e o *slam* é mais um desses lugares em que o surdo ecoa resistência.

A cidade de São Paulo/SP, onde surgiu o primeiro *slam* brasileiro, também é palco de forte atuação cultural da comunidade surda brasileira. Entre as diferentes intervenções culturais em que o surdo se faz presente, destacamos a existência do grupo *Corposinalizante*, no qual surdos e ouvintes atuam em diferentes eixos culturais. Assim, ao tomarem conhecimento acerca do *slam*, interessaram-se, primeiro em prestigiar, o que já causou certa estranheza, por haver a necessidade de uma outra pessoa ocupando o palco. Ao estarem naquela atmosfera discursiva, rapidamente, aflorou o interesse em também participar, como *slammers*. Nessa perspectiva, em 2014, o grupo, em parceria com o *ZAP! Slam* e o *slam do burro*, criou o primeiro *slam* de surdos e ouvintes do país, o *Slam do Corpo*, no qual criam e performam poemas simultaneamente nas duas línguas - Libras e Língua Portuguesa.

Essa configuração não se constitui como uma simples tradução de um poema de uma língua para outra, mas instaura um processo de transcriação, que reflete uma potência enunciativa, na qual, surdo e ouvintes, Libras e Língua Portuguesa estão em um enlace discursivo, denominado por Lucena (2017) como um beijo de língua, pois, em sua compreensão, no beijo não

há uma língua sobreposta a outra, ambas se fundem e se alargam. Mas, além disso, compreendemos que o encontro entre esses sujeitos configura uma relação dialogicamente atravessada pela amorosidade bakhtiniana.

3 Amorosidade bakhtiniana no *slam* de surdos

Somente a amorosidade pode ser esteticamente produtiva, pois ela atravessa o meu ato de refletir e refratar o ato do outro. Sobre essa interação dialógica entre o eu e o outro, Bakhtin (2019, p. 43) compreende que “[...] 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”. Portanto, a amorosidade em perspectiva bakhtiniana se dá na fronteira, isto é, em uma relação de alteridade, reconhecendo o eu e o outro como centros de valor distintos e, conseqüentemente, ocupam lugares diferentes em suas relações dialógicas.

Nesse sentido, reconhecemos que essa relação eu-outro é pertinente ao movimento *slam*, pois, em sua gênese, entre outras contribuições, torna evidente a importância do encontro e da presença amorosamente interessada. Em virtude de que, nas batalhas de poesia *slam*, sujeitos díspares se ouvem, discutem e compartilham diversas vivências pessoais e coletivas, forjadas em trocas discursivas a respeito de diversas temáticas. Diante desse contexto, consideramos o *slam* como um movimento amorosamente constituído e, concomitantemente, o destacamos como uma celebração da diferença, pois há o encontro dialógico entre diferentes vozes sociais, equipotentes, polifônicas (Araújo, 2023).

Entre as diferentes vozes que as batalhas de poesia *slam* evocam, dedicamos nosso olhar atento ao encontro das vozes de poetas surdos e de poetas ouvintes, quando ambos performam juntos um poema transcrito na Libras e na Língua Portuguesa, reconhecido como um beijo de línguas.

Percebemos que no *slam* de surdos, vê-se que o encontro entre o eu e o outro é humanamente amoroso, visto que as diferentes perspectivas linguísticas, culturais e identitárias que constituem os sujeitos envolvido não se tornam uma questão de distanciamento desinteressado, mas como um exercício exotópico de aproximação interessada. O exercício exotópico consiste na tensão entre duas perspectivas, duas visões de mundo, mas que, em sua amorosidade, busca compreender o outro em sua singularidade. É um movimento empático de se colocar no lugar do outro, pautado em exercitar o olhar para ver em sua perspectiva diferente e, conseqüentemente, entender como esse outro compreende o mundo. Por fim, o eu, em uma atividade criadora, retorna ao seu lugar de observador, criador estético e apreende o outro com o meu olhar, a partir de minhas experiências. Contudo, ao final do exercício exotópico, sou afetado pelo outro e, portanto, não posso mais seguir com o olhar de outrora, pois ele sofreu modificações dialógicas.

A existência desse diálogo é facultada à abertura de estar disposto ao encontro com outro, do interesse de conhecê-lo e deixar-se conhecer. Essa relação, transcende em uma troca sinérgica de experiências e emoções, em que cada uma das vozes se escuta e se respeita, e, entre os poetas surdos e ouvintes, culmina na criação de um poema em duas línguas. É perceptível que, tanto o processo quanto a performance poética, surdos e ouvintes transmitem a valoração de suas singularidades. Ou seja, dessa relação de alteridade entre o eu e o outro, vemos a amorosidade bakhtiniana sendo evidenciada.

Por essa razão, se torna pertinente a explicação de Edinho Santos – *Slammer* surdo, importante referência na cena do *slam* de surdos –, no vídeo “*O silêncio e a fúria*”²⁶, discorre sobre a dificuldade de encontrar sua dupla. Edinho explica “[...] você

²⁶

Disponível

em:

https://www.youtube.com/watch?v=20dovmD3Y1A&t=10s&ab_channel=TripTV.
Acesso em: 5 set. 2024.

precisa ter empatia para criar uma dupla, você precisa conhecer um pouco do outro e fazer trocas para que a poesia aconteça”. Isso significa que não é um processo fácil, pois requer uma troca dialógica entre os dois *slammers*, o que, em perspectiva bakhtiniana sabemos que essa troca não corresponde a uma uníssona construção, mas que há embates entre eles, pois são diferentes visões de mundo em diálogo. Para que, por fim, criem e performam uma poesia pautada em uma mútua ética e em um mútuo respeito pelo outro.

Para corroborar com esse olhar, no mesmo vídeo, o James Bantu – *slammer* ouvinte que faz dupla com Edinho – ao participar o slam de surdos, quis ler o que o outro dizia, em sua língua e com o seu corpo. Bantu explicou que “[...] eles me convidaram a ler. Eu falei não, eu não quero ler. Se eu tiver que ler alguma coisa, que eu leia o Edinho. Quis me arriscar a entender e sentir aquilo que ele estava dizendo. Aquilo que era a expressão dele. E aí, eu fiquei vendo, olhando, olhando e eu falei: ‘eu entendi’”

Em resumo, os enunciados dos dois *slammers* se alinham a compreensão de Bakhtin (2017, 128), de que “[...] 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”. Essa atenção amorosamente interessada atravessa toda a constituição da performance em batalha de poesia de *slam* de surdos, tornando viável e visível a sinergia entre os *slammers*, inclusive, entre o público presente.

Considerações inacabadas

Dessa forma, a configuração constitutiva das batalhas de poesia *slam*, especialmente do *slam* de surdos, apresenta uma atmosfera de profícuas interações discursivas, nas quais o eu e o outro deixam-se tocar e ser tocados, em um ininterrupto movimento amoroso.

Por efeito, as relações dialógicas estabelecidas entre os *slammers*, que participam do *slam* de surdos, tornam compreensíveis o entendimento da amorosidade bakhtiniana, pois o eu e o outro, de forma recíprocas se interligam e criam fios dialógicos que ampliam as suas visões de mundo. Nesse processo, percebemos que as performances poéticas de surdos e ouvintes, se constituem por meio de vivências movidas pela amorosidade.

Referências

ARAÚJO, H. F. G. R de. **Os (des)encontros polifônicos nas práticas discursivas e no fazer pedagógico de professores surdos do curso de Letras Libras da UFRN**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, RN, 2023.

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

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos dos anos 1940. In: BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 37–67.

D'ALVA, R. E. **Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LUCENA, C. T. **Beijo de línguas: quando o poeta surdo e o poeta ouvinte se encontram**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

A ALTERIDADE DE BAKHTIN NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

Emilly Mendes da SILVA²⁷

RESUMO

O texto em questão tem como objetivo refletir a postura do professor em formação no contexto do Estágio Supervisionado II a partir da perspectiva Bakhtiniana. O objeto dessa reflexão, portanto, é a postura do professor em sala de aula. Para isso, discutiremos a alteridade de Bakhtin (2017) somada às noções propostas por Bentes; Ganzer; Alcântara (2023) e por Pimenta (2010). Com isso, a presente análise se constituiu a partir da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Professor; Postura; Estágio Supervisionado II; Alteridade.

Este texto busca refletir sobre como a postura do professor em formação pode mudar caso ele considere a perspectiva da alteridade conforme Bakhtin (2017). O lugar da discussão parte do Estágio Supervisionado II, considerando as atitudes dos professores estagiários em sala de aula. Para isso, utilizou-se Bakhtin (2017); Bentes (2023) e Pimenta (2010).

Depois de um processo de instrumentalização teórica na universidade, tanto na disciplina de Estágio Supervisionado II, no 4º ano do curso de Letras-Português quanto em outras disciplinas de semestres anteriores, um pequeno grupo de professores em formação ofertou uma oficina de preparação para redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em um contexto diferente das salas de aula comuns do ensino básico. Esse projeto

²⁷ Universidade do Estado do Pará. Email: emillymendessilvaa21@gmail.com

ocorreu em uma Usina da Paz²⁸ que está localizada no bairro do Jurunas na cidade de Belém do Pará.

Foi formada uma turma de dez alunos para a oficina. Considerando que o contexto dessa oficina fugiu das salas de aula comuns, os alunos tinham perfis muito variados. Uma boa parcela da turma era de jovens que já tinham realizado a prova, tendo um conhecimento maior sobre seus critérios e estrutura, e aqueles que ainda não tinham contato com esse tipo de avaliação. Além desses dois grupos, alguns alunos tinham idade mais avançada e estavam há algum tempo sem manter contato com os estudos, e por isso, não conheciam muito a respeito da estrutura da redação ENEM.

Após as aulas da oficina, havia um momento de autoavaliação do grupo dos estagiários com a professora supervisora, e durante esses momentos, foi possível perceber que mesmo após muitos períodos de reflexão e discussão a respeito do ensino tradicional, e por consequência, da realidade precária do ensino básico no Brasil, as mesmas posturas criticadas em quase sete semestres de formação foram percebidas. É possível elencar, dentre essas posturas: 1) Foco no conteúdo; 2) Linguajar teórico resultante do ambiente universitário; 3) Metodologia de ensino de identificação e de classificação.

As posturas pontuadas acima serão o objeto de discussão neste texto, partindo da perspectiva da alteridade e o dialogismo de Bakhtin (2017), tendo em vista, que essas atitudes são resultado do foco das aulas apenas no eu (professor), negligenciando o papel do aluno (outro) no processo de ensino-aprendizagem.

1. Foco no conteúdo

Essa atitude pode ser justificada pela noção idealizada da sala de aula que os professores estagiários têm daquele momento, isto

²⁸ Projeto integrado ao programa estadual Territórios pela Paz. As usinas são complexos físicos destinados à comunidade para a capacitação básica e profissional como um de seus objetivos.

é, o planejamento de uma aula com o enfoque no conteúdo, tendo como objetivo apenas a apresentação deste. Era como se a estrutura do seminário do ambiente acadêmico se repetisse em sala, e o intuito da aula se resumisse apenas em apresentar a estrutura da redação, os critérios de avaliação e os próprios exemplos de redação nota mil, pensando na presença da professora supervisora como avaliadora deste processo. Justamente por isso, as avaliações feitas sobre essa postura vieram ao encontro de uma proposta que mantivesse o nível teórico, mas agora, pensasse em como os alunos estavam, e, precisavam produzir conhecimento sobre aquele conteúdo.

2. Linguajar teórico resultante do ambiente universitário

Essa postura é consequência da primeira, pois devido o contato durante muito tempo com teorias linguísticas, os professores estagiários tinham dificuldade de reconhecer que seus alunos não tinham conhecimento dos termos dessa área. Então, ainda nesse processo de autoanálise, um dos pontos a serem trabalhados com os professores em formação foi o entendimento de que é preciso ponderar os usos que são mais viáveis nesse contexto, para que o aluno não se sinta avesso ao conteúdo da aula. Nos processos avaliativos, o grupo de professores reconheceu que não é possível deixar informações subentendidas, é importante utilizar um linguajar adequado e coerente ao grupo de alunos.

3. Metodologia da identificação e da classificação

Essa conduta, assim como a segunda, ocorre em decorrência da primeira. O planejamento e a execução das aulas ocorreram primeiramente, em momentos de apresentação de conteúdos, e somente após esses momentos, havia a apresentação dos exemplos, que nesse caso, eram em um nível muito menor que os conceitos, ou seja, tomavam a menor parte da aula. Além disso, os exemplos serviam como pontos de identificação e classificação dos conceitos

e da estrutura que compõem a redação ENEM. Por isso, os processos de avaliação se deram a partir da discussão de como alterar esse tipo de funcionamento.

Assim, tendo em vista essa situação, pode-se pensar na alteridade, definida por uma relação entre “[...]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). Sendo assim, quando as posturas acima foram tomadas houve um esquecimento da singularidade dos alunos da oficina, e o foco não foi o diálogo e relação mútua entre os professores e os alunos, mas sim a exposição do conteúdo. É importante pontuar 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 com o “outro”. [...] (Bentes; Ganzer; Alcântara, 2023, p. 51-52).

Admitir essa responsabilidade, então, pode ser a válvula de escape do ensino tradicional, pois assim, o professor reconhece a importância não só dele em sala, ou mesmo do conhecimento que ele tem, mas também a importância do aluno e dos saberes práticos que ele domina.

Quando o professor admite a perspectiva do “eu-para-o-outro” pode ser orientado sempre pelas especificidades que são percebidas em sala de aula, então, o planejamento de aula do professor sempre deve ser mediante as necessidades e p próprio perfil dos alunos.

Pode-se pensar que essas atitudes são o reflexo da percepção do estágio como resultado da dicotomia entre teoria e prática, já que, mesmo com todas as discussões feitas ainda na Universidade, as posturas criticadas foram repetidas no contexto do Estágio II. Essa realidade pode ser o resultado da crença de que as discussões típicas do meio acadêmico não são tão interessantes para auxiliar o

professor no ensino básico, e que alinhar o conhecimento adquirido na Universidade e o conhecimento prático dos estágios não é possível.

Entretanto, é importante entender que

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (Pimenta, 2010, p.8).

Desse modo, ao levar em conta a proposta de Alteridade Bakhtiniana, uma teoria, que por muitas vezes é alvo de discussões acadêmicas, houve a possibilidade de discussão sobre a prática institucionalizada do ensino tradicional, e se a utilização desse tipo de metodologia realmente era interessante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Esse movimento foi possível porque "[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]" (Pimenta, 2010, p.9). Por ter essas especificidades, na experiência do Estágio II, a proposta de responsabilidade com o outro - nesse caso o aluno - (cf. Bakhtin, 2017), foi considerada como um instrumento de orientação para mudança das posturas adotadas durante naquelas situações.

Tendo como base a alteridade, nos momentos de avaliação entre os professores, na apresentação, por exemplo, dos repertórios socioculturais²⁹, a opção metodológica de ensino conforme o perfil da turma, compôs-se de repertórios que eram comuns ao grupo mais jovem de alunos, como séries, filmes e documentários. E, no caso do grupo de alunos com a faixa etária mais avançada, a possibilidade de uso de repertórios foram notícias de jornais e

²⁹ Um dos critérios de avaliação da redação ENEM. Ele é definido como o domínio que o participante tem de saberes disciplinares e de mundo, e como ele consegue aliar esse conhecimento a seu favor para garantir a argumentação do seu texto.

novelas, para que assim a postura do foco no conteúdo fosse alterada, e a oficina não tivesse como objetivo não somente a apresentação do que é o repertório sociocultural como conteúdo, mas também utilizasse o conhecimento dos alunos para abordagem desse tipo de critério avaliativo do ENEM.

Outra proposta discutida, seria a sensibilidade na escolha da linguagem usada em sala de aula, reconhecendo que em suas singularidades, os alunos da oficina tinham em seus perfis muitos conhecimentos práticos, mas não dominavam terminologias essencialmente linguísticas, aquelas derivadas das discussões acadêmicas, tampouco deveriam dominar. Por isso, fez-se necessário mudar o linguajar para oferecer uma explicação coerente às necessidades dos alunos. O eu (professor) nesse caso, estabelece uma relação com outro (aluno) centro de valor a partir da alteridade.

Na avaliação da postura de metodologia de identificação e classificação, considerando a responsabilidade com o outro (aluno), os professores avaliaram que a forma de execução da aula poderia ser a partir dos exemplos de redações, não somente das que obtiveram a nota máxima, para que os alunos pudessem entender como as escolhas de palavras, a organização dos fatos e a própria escolha dos argumentos afetam a estrutura da redação, e assim, não dominassem apenas os conceitos de competência, mas soubessem de maneira sistemática como o tipo textual dissertativo-argumentativo funciona.

Diante disso, foi possível concluir que a proposta bakhtiniana pode ser um instrumento de orientação para o professor que busca não resumir suas aulas ao ensino tradicional, além de ser caminho para que ele e o aluno mantenham uma relação mútua no processo de ensino-aprendizagem, considerando assim, as singularidades de cada um. Além disso, a utilização dessa perspectiva ainda promove a quebra da dicotomia entre teoria e prática, já que, alinha esses dois tipos de conhecimentos, como pode-se perceber no Estágio Supervisionado II.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3ª 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, 2017.

BENTES; R. N. S; GANZER, M. O. B. N; ALCÂNTARA; A. P. S. P. **Alteridade e amorosidade no cenário educacional brasileiro no período de pandemia: algumas reflexões**. In PINTO, J. D. F. *et al.* (orgs.). **Estudos Bakhtinianos do Gelpea: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas**. Vol. II. São Carlos: Pedro & João, 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília: DF, Inep, 2017.

PIMENTA; S. G; LIMA; M. S. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

UMA TRANSFERÊNCIA E O ENCONTRO DE DUAS CONSCIÊNCIAS: A MENINA E A PROFESSORA

Flávia Nunes de MORAES³⁰

Liana Arrais SERODIO³¹

É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano. (Bakhtin, 2017, p. 124)

O tema do X CÍRCULO – Rodas de conversa bakhtiniana e VII EEBA- Encontro de estudos bakhtinianos, provocou à recuperação de um momento marcante nos encontros entre adultos e crianças da escola de educação infantil. Momentos que, considerando os DESTERRAMENTOS, propostos pelo evento, nos tiram do lugar e estabelecem horizontes inesperados, apoiados nos encontros humanos e indiferentes.

O fragmento do livro **Para uma filosofia do ato responsável** que escolhi como epígrafe representa muito o desenvolvimento do texto que tem como principal objetivo explorar o registro reflexivo de uma professora, a partir do encontro com uma criança que chega na escola por meio de uma transferência e seu enunciado traz uma história de sentidos evocados pelas singularidades.

³⁰Professora Ed. Infantil no município de Piracicaba/SP – Mestranda do Programa do Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Campinas e integrante do GRUBAKH (Grupo de Estudos Bakhtinianos- UNICAMP)

³¹Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, UNICAMP. Participante do NOZSOUTRES – Círculo Narrativo de Estudos em Educação.Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Grubakh – ambos coletivos docentes vinculado ao GEPEC-UNICAMP.

O nome dela é Cecília. Chegou na escola no final do ano letivo, transferida de uma outra escola, uma escola que atende somente a educação infantil, diferente da atual que atende também crianças do ensino fundamental. Já no corredor, no portão de entrada, Cecília denunciou com seus olhos suas desconfianças. Mediu cada detalhe, paredes, professoras e todo movimento intenso na entrada dessa EMEIF³².

Foi assim nosso primeiro encontro: eu, tentando recebê-la com atenção, carinho, acolhimento e amorosidade, mas lidando com as pressas naturais de uma escola enquanto ela, estava parada, agarrada a sua mãe. O seu olhar me media e analisava meus movimentos e, com muito custo, me entregou um leve sorriso.

Falei o que primeiro me veio depois desta brecha.

— Você vai gostar daqui Cecília, você vai ver.

Pergunto para a mãe de que escola ela estava vindo e, no meio da fala da mãe, Cecília é que responde, olhando bem nos meus olhos:

— Da escola do P. (nome do diretor)

Firme e pontual.

Ahh, pensei eu, mas agora achei algo para melhorar nossa comunicação e falei:

— Eu conheço o P, também gosto dele.

Não convenço. Ela ainda ficou desconfiada.

Sem o tempo necessário para desenvolver a conversa, ela se despediu da mãe e fomos de mãos dadas para a sala, junto às outras crianças.

Já na sala, enquanto as crianças se dispersavam um pouco, chamei Cecilia para perto de mim e começamos o diálogo que me levou a muitos lugares.

— Cecília, porque você gosta tanto do P., me conta?

— Eu gosto do P. e do professor G. Dos dois. Eles são muito legais, a escola é legal. Eu brinco muito lá.

— Então, me conta o que tem lá?

³² EMEIF- Escola Municipal de Educação Infantil e fundamental / Piracicaba

Ela contou que tem cultura indígena, tem brincadeiras, lembrou de algumas falas do diretor P e do professor G e repetiu que queria ficar lá, porque gosta deles, adora eles.

Cecília me falou tantas coisas... e me falou bem mais do que as palavras podiam dar conta.

Ela me falou de emoções, contou suas percepções em referência as histórias anteriores. “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que antecedem e o sucedem” (Bakhtin, 2011 p. 371). Assim, carregou em suas palavras os sentidos construídos nas relações com a escola anterior.

E neste movimento dialógico, fui convocada por ela a segurar forte, apertar e reafirmar minha responsabilidade com as crianças e refletir sobre a não indiferença e a amorosidade. Segurar mais forte, porque na escola a vida corre, a vida disputa corrida e, muitas vezes, a gente pode seguir o rumo de uma possível chegada danosa, quase sempre oculta, mas existente. Às vezes podemos ser, do ponto de vista das crianças, indiferentes.

Me lembrei de um texto de Jan Masschelein que li já faz um tempo, e que ficou cravado em mim, sobre a necessidade de uma pedagogia pobre, uma pedagogia liberta para possibilidades e não a um comando de algo pronto e estabelecido; um olhar que abandona a soberania do julgamento. A relação que fiz com esse fragmento vivido com a Cecília é que, na corrida da vida, toda a produção material do fazer enquanto professora só terá sentido se for com emoção, afeto, carinho, afago no olhar e no tom responsivo, o olhar que responde e o tom que diz que cor.

A criança sabe, a menina me disse isso e, com clareza, disse de forma inteira, com todos os sentidos, porque a vida é dialógica por natureza:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autentica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro

e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2011, p.348)

Ela me chacoalhou, disse que eu preciso olhar, mas olhar muito forte, desembaçado, com vontade de ver para encontrar os acontecimentos no cotidiano de nossos pequenos grandes afetos. Aqueles momentos que, no barulho da escola, podem passar despercebidos, mas que exigem abraços e risos. Exigem o que faz parte da vida. Aqueles momentos barulhentos, nos quais uma criança quer contar algo, mas tem outras tantas, no mesmo instante, precisando de sua ajuda. Eu preciso olhar devagar para eles.

Ela traz, nesse recorte, a presença marcante de todos os adultos da escola. As crianças reparam e sabem muito sobre sentimentos e sobre palavras. Sabem que, às vezes, essas duas coisas não se conectam e sabem quando a comunicação é preenchimento de vazios ou carregada de sentidos. Expressar os afetos não torna a escola menos escola. “Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 2003 p. 141).

Mas, esses momentos de profusão de pensamentos, inevitavelmente, também nos conectam com nossas dores e angústias da profissão e trazem nossas fissuras que, às vezes, escondemos porque dizer delas pode ser constrangedor, principalmente na existência de forças poderosas que ameaçam as relações de alteridade, projetando a solidão silenciosa e vazia de palavras alheias.

Nem sempre consigo fazer aquilo que falo, nem sempre me vejo atenta, o tanto quanto deveria, a escuta responsiva, nem sempre espero o tempo das crianças, nem sempre percebo minúcias. Nem sempre. Mas, penso eu que, sabendo dos “nem sempre”, posso acolher essas fragilidades e olhar para elas desejosa

de sair do lugar. Olhar para elas para lutar com elas, até porque o não conseguir faz parte de algo bem maior, também são lutas coletivas e muito abrangentes. São desafios diários, miúdos e imponentes, expostos ou ofuscados e não se restringem apenas a minha escola. “Tudo isso se revela unicamente no nível do grande tempo” (BAKHTIN, 2011 p. 407), porque essas minhas fissuras também reforçam um desejo imenso de renovar os métodos de generalização com os inesperados da vida.

É justamente o incômodo dolorido que me tira do lugar e fortalece, cada vez mais, nas narrativas escritas à abertura de consciências sobre os acontecimentos da escola, reconhecendo programas, métodos e currículos que não dialogam com as singularidades de cada ser humano deste espaço que é a escola. As narrativas são oportunidades de amplificar as vozes:

Elas fazem parte de um mesmo contexto cultural e dialogam com outros gêneros discursivos desse mesmo contexto ... As narrativas pedagógicas buscam resgatar acontecimentos das aulas, seja para dizer de seus processos de aprendizagem que não cabem na linguagem verbal... seja para contar momentos em que esses registros de avaliações dos alunos não dão conta... (PRADO; SERODIO, 2015, p. 53)

Reconhecer que às vezes estamos ocupados demais com o caldeirão de discursos, textos, ideias inovadoras que aparecem e desaparecem (GALLO; SOUZA, 2016, p. 15) pode ser um grande passo no caminho do rompimento com a desumanização que assola alguns espaços. As crianças falam comigo o tempo todo, apresentam seus desejos e me mostram onde devo colocar minhas energias, quando me disperso, elas me convocam a reestabelecer a rota para o encontro com elas.

E a Cecília ficou sabendo de tudo isso que escrevi, o diretor P e o professor G também. Porque escrever é uma forma de superar o monologismo, caminhando para o ativismo que interroga,

provoca, responde, concorda, discorda, etc... o ativismo dialógico que não coisifica e exclui o outro (Bakhtin, 2011, p. 339).

Quando conversei com ela sobre isso, sobre a escrita de nós, a menina me entregou o que há de muito intenso nela, o sorriso. Nos conhecemos melhor e ficamos cúmplices de sorrisos e alegrias.

Referências

BAKHTIN, M. Por uma filosofia do ato responsável. (Trad. Valdemir Miotello&Carlos Alberto Faraco). São Carlos: Pedro & João editores.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALLO, Silvio; Souza, Regina Maria de. Educação do preconceito. Ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP. Editora Alínea, 2016.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v.33, n. 1, p. 35-48. Jan/jun 2008. Disponível em:

<http://ser.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.

PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al* (org.). Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al* (org.). **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 51-71.

A AUSÊNCIA DO ESPAÇO-TEMPO DO COLETIVO COMO DESTERRAMENTO NA ESCOLA

Nara Caetano RODRIGUES³³

Flávia Nunes de MORAES³⁴

Pra começo de conversa

No primeiro encontro do GruBakh, semestre 2024-2, nos reunimos para dar continuidade às leituras de Bakhtin e às reflexões do cotidiano escolar pela produção de narrativas pedagógicas, como é a dinâmica de estudos desse grupo ao trabalhar na perspectiva da pesquisa narrativa.

Um dos temas das conversas foi a participação no X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos – **Desterramentos: por um ato humanamente amoroso**, com o lembrete das datas e o incentivo à escrita dos textos para submissão e o reforço do convite à participação nesse evento, que é sempre um grande diálogo sobre os mundos da ética, da estética e da cognição.

Já estávamos na metade do encontro (que geralmente dura 3h), quando Flávia trouxe uma questão latente que a havia incomodado na escola, o fato de as/os professoras/es não poderem comer o lanche junto com as crianças. As seguintes inquietações dela me tocaram:

³³ Professora Aposentada Colégio de Aplicação/UFSC; integrante do GRUBAKH (Grupo de Estudos Bakhtinianos - UNICAMP) e do GRUPLA (Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – UTFPR). E-mail: naracr2015@gmail.com

³⁴ Professora Ed. Infantil no município de Piracicaba/SP – Mestranda do Programa do Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Campinas e integrante do GRUBAKH (Grupo de Estudos Bakhtinianos - UNICAMP). E-mail: flavianunesmoraes@gmail.com

- O roubo da banana! Como pode a gente não falar, a gente não mexer nessa ferida?

- É mais do que isso, gente!

- A gente naturaliza essas coisas.

- É escola pública, vai pro lixo [o que sobra do lanche].

- Já pensou se todo mundo falasse o que está acontecendo?

- Se existir coletivo, ninguém mexe com a gente.

Houve muitas falas de indignação com essa situação, então Flávia acrescentou:

- Se as pessoas se assustarem com as coisas que acontecem, as coisas mudam.

As falas nesse encontro me provocaram e me fizeram lembrar da narrativa que escrevi, em 27/06/2023, para o último encontro do GruBakh, no semestre 2023-1, após ler o capítulo quatro de *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. Nas três primeiras páginas, Bakhtin faz um inventário das ocorrências que envolvem imagens do comer, imagens de banquete, nos quatro livros de Rabelais. O autor faz referência tanto a imagens da alimentação como a metáforas e comparações que remetem às imagens de banquete. (Bakhtin, 2008, p. 243-245).

Fome de partilha

Entre no Aplicação em início de 1990, lá senti um acolhimento e um senso de coletividade, que jamais havia visto/sentido em nenhum outro lugar e em nenhum outro tempo da minha vida. Dentre os vários pequenos cronotopos, que fazem parte do grande cronotopo que é a escola, vou contar um pouco sobre a sala de convivência. Uma sala grande no prédio administrativo, com uma mesa retangular sobre a qual era servido um lanche, geralmente composto por cafezinho, bolacha/pão e frutas, e em torno da qual nos reuníamos em todos os intervalos/recreios.

Uma vez por mês, os aniversariantes levavam bolo, salgadinhos e chamavam todos para comer juntos; cantávamos

parabéns, abraçávamos os aniversariantes, comíamos bolo e cada um ia para sua próxima aula, sentindo um sabor diferente, depois da experiência de partilha de comes e bebes.

Às vezes, a direção vinha dar recados, pois nesse lugar e horário sempre havia um grande número de professores/as reunidos, falando dos filhos, maridos, esposas, namorados/as, dos filmes assistidos no fim de semana... Também havia muita troca de experiências pedagógicas, muitas dúvidas eram compartilhadas entre um gole de café e outro, manifestações da categoria eram debatidas ali, adesão a greves, participação em assembleias... A conversa continuava na subida da rampa para as salas de aula, geralmente mastigando ainda e engolindo o finalzinho do café na caneca, que era equilibrada em meio a livros, cadernos, cartazes e o que mais se carregava de uma sala para a outra.

No final do ano, havia uma confraternização com professores/as e técnico-administrativos dos dois turnos, cada um/a pegava seu bombom com bilhete da Direção, na grande cesta que era colocada próximo da árvore de Natal, montada com ajuda de professores/as e alunos/as. Era o ponto de encontro no início e no final de cada ano.

A escola foi crescendo, as regras foram mudando e, em uma reunião geral, no auditório da escola, num início de um ano letivo entre 2013 e 2015, a Direção comunicava em tom solene as mudanças que seriam feitas em função de corte de gastos. Dentre elas, foi citado que não haveria mais o cafezinho com bolachas e frutas; quando ouvi o comunicado, foi como se um pouco da escola que me acolheu e que eu escolhi para viver estivesse ruindo de repente. Levantei a mão e manifestei minha frustração, dizendo que se não fosse pelo salário, eu iria para aquela escola só pelo lanche. O olhar do diretor me fulminou e percebi a sua reprovação, olhei ao redor e vi que os/as colegas me olhavam atônitos, como a pessoa mais sem noção do mundo. Talvez eles tenham pensado no sentido literal do que eu disse, e não tenham entendido tudo que significava aquele momento do lanche compartilhado na minha trajetória como professora.

Eu continuei indo para a sala do café, mesmo quando não havia mais café, para a sala de convivência, mesmo quando a convivência foi ficando cada vez mais rara, pois os/as professores/as foram ficando nas suas salas de trabalho, lanchando com os colegas de suas disciplinas.

O surgimento de novos setores fez com que aquele espaço – quase ocioso – fosse destinado a salas de trabalho, então a sala de convivência foi reduzida em 40%, depois foi reduzida de novo, ficando uns 30% - espaço que dava para entrar e pegar correspondência nos escaninhos, função que hoje já se perdeu também. Vez ou outra alguém levava pó de café e apareciam duas ou três pessoas para compartilhar o pequeno espaço. A ausência dos comes e bebes e a demanda por espaços na escola levaram à extinção do espaço de convivência e cada um/a foi se isolando em sua disciplina, sua sala, seu mundo - triste, solitário, anorético.

A releitura do capítulo quarto de “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento” me trouxe de volta essa experiência de abundância/fartura e de escassez na escola. Não era só o café, as frutas, pães ou bolos, que eram compartilhados. A partilha da comida e da bebida possibilitava a partilha das nossas vidas tanto pessoais, como profissionais. Ali engolíamos e nos nutríamos com um pouco do mundo da escola, da comunidade, das famílias nossas e dos/as estudantes. Como diz Bakhtin, “O homem degusta o mundo, sente o gosto do mundo, o introduz no seu corpo, faz dele uma parte de si.” (BAKHTIN, 2008, p. 245).

A existência de um tempo-espaço na escola que possibilitava experienciar o comer junto aos colegas de trabalho constituía-se como um cronotopo único e extremamente significativo, pois, assim como no banquete de que fala Bakhtin, “*Esse encontro com o mundo na absorção de alimento era alegre e triunfante. O homem triunfava do mundo, engolia-o em vez de ser engolido por ele; a fronteira entre o homem e o mundo apagava-se num sentido que lhe era favorável.*” (BAKHTIN, 2008, p. 245)

Ao falar das imagens da Antiguidade, Bakhtin nos lembra que “o comer era inseparável *do trabalho*. Era o coroamento do trabalho

e da luta. *O trabalho triunfava no comer.*”. A sociedade participava dos atos coletivos do comer e do trabalhar em igualdade de condições e “Esse comer coletivo, coroamento de um trabalho coletivo, não é só um ato biológico e animal, mas um acontecimento social.” (Bakhtin, 2008, p. 246).

Outro aspecto apresentado por Bakhtin diz respeito às conversas livres e brincalhonas realizadas ao redor da mesa, ao direito de rir, de entregar-se a palhaçadas, de liberdade e de franqueza, concedido na festa popular, estendia-se também às conversações à mesa. (Bakhtin, 2008, p. 249).

Quando recorro da alegria dos reencontros em cada manhã ou tarde que íamos ao encontro do/as colegas na sala de convivência e, depois, da tristeza da mesa vazia, da sala cheia de ausência, vejo como faz sentido o que Bakhtin traz sobre o significado desses encontros: “O tempo alegre e triunfante exprime-se na língua das imagens de banquete.” (Bakhtin, 2008, p. 263).

Alguém poderia dizer: mas qual o problema de cada professor/a comer seu lanche na sua sala?

Mais uma vez Bakhtin nos mostra que as imagens do banquete na tradição da festa popular são diferentes das imagens do comer na vida privada, que se faz individualmente, saciando a fome individualmente e não como um gesto de regozijo coletivo. (Bakhtin, 2008, p. 263-264). Considerando que um dos conceitos mais caros ao Círculo de Bakhtin é a concepção de linguagem como interação (Volochínov, 1992), na ausência de espaço-tempo de encontro, há também um dificultador das interações.

Outro conceito bakhtiniano que faz sentido agenciar nesse momento é o de cronotopo. Para além de sua relevância nos diversos gêneros de esfera literária, Bakhtin destaca que o motivo do encontro é um dos mais universais em outros campos da cultura e em diferentes esferas da vida e da sociedade. Ele acrescenta, ainda, referindo-se ao mundo da vida fora da literatura:

O cronotopo real do encontro tem constantemente lugar nas organizações da vida social e nacional. Todos conhecem os vários

tipos de encontros sociais organizados e o significado deles. Na vida de um estado, os encontros são também muito importantes; veja-se, por exemplo, os encontros diplomáticos, sempre regulamentados com rigor, onde o tempo, o lugar e a composição dos que se encontram são estabelecidos segundo o grau da pessoa que é encontrada. Enfim, é concebível por todos a importância dos encontros (que às vezes determinam diretamente todo o destino de um indivíduo) na vida e na rotina cotidiana de cada pessoa (Bakhtin, 1988, p. 223-224).

O desterramento como projeto de dominação - Formas de resistência

Quando Bakhtin nos diz que “As imagens do banquete associam-se organicamente a todas as outras imagens da festa popular.” (p. 243), nos faz pensar que a interdição no momento do lanche pode ser uma forma de conter o riso, o diálogo, a troca, a festa que pode acontecer em torno de uma mesa, num horário de intervalo entre aulas.

Associar a hora do lanche na escola com o banquete é um gesto simbólico, dada a potencialidade desse encontro, nesse cronotopo tão cheio de demandas, que é a escola pública hoje. A interdição desse espaço-tempo de encontro é uma forma de desterritorialização das/os professoras/es, pois a possibilidade de convívio coletivo em torno da mesa, que era uma realidade na escola, deixou de existir.

Dentre os sentidos do verbo desterrar, encontram-se “fazer sair ou sair alguém de sua terra natal ou de domicílio”; “confinar alguém em desterro”; “isolar(-se)”. No caso da reflexão aqui proposta, estamos vendo como desterramento o fazer sair do espaço coletivo de socialização, na medida em que as condições que se foram criando foram confinando os/as professores/as em suas salas de trabalho, assim isolando-os/as dos/as professores das demais disciplinas.

Se olharmos do ponto de vista político, o homem desterritorializado é um indivíduo, fraco, faminto, que não tem como se nutrir do diálogo que o constitui quando está num coletivo, que o faz se sentir parte de um todo maior.

Sem partilha, sem o excedente de visão tão qualificado desse seu outro com quem divide o trabalho e a vida por décadas no cronotopo da escola, há um enfraquecimento desse sujeito, desse profissional, que se vê sozinho com suas demandas, com suas dores, com seus sonhos...

Como disse a Flávia, “A gente naturaliza essas coisas”, a gente vai ficando mal, sentindo angústia, cansaço, desânimo e muitas vezes nem sabe por quê.

Se olharmos a trajetória das lutas dos/as professores/as como categoria, veremos que houve conquistas em períodos como os anos 80, em que a categoria se mobilizava e sua força era visível pela sua capacidade de organização coletiva.

Nos anos 90, a lógica produtivista da política neoliberal, capitaneada por órgãos multilaterais, que definiram metas e sistemas de avaliação para os profissionais da educação na América Latina e Caribe, foi desarticulando a organização dos/as professores/as.

Na última década, as novas tecnologias possibilitaram o trabalho cada vez mais individualizado, cada um/a planeja suas atividades em sua sala ou mesmo em sua casa, entra em sua sala de aula com seu grupo de alunos/as e volta para sua rotina individual de trabalho solitário.

Considerações finais

Não desconsideramos que ainda há na escola espaços de encontros coletivos, como reuniões administrativas e de planejamento, conselhos de classe, formação continuada entre outros. Entretanto, nosso objetivo aqui foi refletir acerca de um tipo específico de encontro, que configura uma pausa no trabalho e por

muito tempo configurou-se como momento de socialização dos/as professores/as.

Também tentamos chamar a atenção para o fato de que a existência de um cronotopo de encontro que favorecia a partilha, as trocas, a alegria configurava-se como um espaço coletivo de existência na escola. No momento em que se interdita esse espaço-tempo de encontro, desterra-se os/as professores/as de um tempo-lugar do coletivo e exila-se os/as professores para o isolamento em espaços individuais que não favorecem a troca, o diálogo, o excedente de visão do outro, a partilha do alimento que nos torna tão mais humanos.

Por outro lado, se olharmos para os grupos de estudos que participam das rodas de conversa bakhtinianas, vemos uma brecha para o exercício da partilha, da troca de ideias, do diálogo, do afeto, da amorosidade, que nos são tão caros e tão necessários em tempos de algoritmos e bots.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética** – a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1988.

_____. **A Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

VOLOCHINOV, V. N. (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. do francês por Michael Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

DESTERRAMENTO DE UM EDUCADOR: CHÃO E SONHO NA TRANSIÇÃO DE PROFESSOR A DIRETOR EDUCACIONAL

Ruy BRAZ³⁵

Resumo: A ideia deste ensaio é transbordar através de uma narrativa as dificuldades de transição entre cargos dentro da carreira de educador na rede pública municipal de Campinas. Dentro das condições de trabalho apresentadas, é importante deixar explícito quais são as possibilidades e os entraves que existem na função de gestor que não existiam enquanto professor. Bakhtin ajuda a interpretar como o que é oficial se afasta da amorosidade das relações e como o *outro* ajuda a identificar novos horizontes.

1. Rocha

Em 15 de abril de 2015, me tornei professor por profissão. E professor do jeito que eu mais gosto: professor de gente de pouquíssima idade. Meu aluno mais velho — pelo menos nesse cargo no qual a prefeitura municipal de Campinas me empossou — ao longo dos anos tinha seis anos. O mais novo, tinha dois meses e meio.

Antes de ser professor, havia trabalhado como agente de educação infantil (AEI), também na prefeitura da cidade onde moro. Na prática, o AEI é basicamente um professor que trabalha mais horas por dia, recebe um salário menor e tem um pouco menos de funções, principalmente as burocráticas. Quando eu

³⁵ Diretor Educacional na Prefeitura Municipal de Campinas e doutorando na Faculdade de Educação da universidade Estadual de Campinas. ruy.braz@educa.campinas.sp.gov.br

comecei a trabalhar com educação, eu ainda não era pedagogo, então, adentrei a profissão por esse cargo, que necessitava apenas de ensino médio para a investidura.

A transição de um cargo para o outro foi muito orgânica. Eu continuava fazendo muitas das coisas que já fazia na trajetória de oito anos como AEI, só que com um pouco mais de responsabilidades. Já sabia, de maneira geral, como lidar com as colegas, a gestão escolar, as famílias e principalmente com os bebês e as crianças muito pequenas. Eu já sabia que atividades, linguagens e interações faziam parte do cotidiano. Enfim, eu já sabia onde pisar.

2. Areia

Acontece que, no dia 15 de fevereiro de 2024, após oito anos e dez meses de professor e mais uns oito de AEI, eu pisei em novo chão. Passei no concurso para diretor educacional. Era uma mudança de lugar que já estava em meu horizonte, mas não no momento em que aconteceu. Eu pensava que por volta dos 50 anos meu corpo já não teria a desenvoltura que acho necessária para conviver profissionalmente com os grupos de novos seres humanos em suas rotinas de brincar.

O concurso me chamou aos 42 anos. Decidi aceitar o desafio, pois o tempo e as circunstâncias de uma nova oportunidade era altamente imprevisível.

Mudei de lugar — ou melhor, me deparo com outro horizonte — há pouco mais de 6 meses. Tanta coisa se passou que parece mais. Tanta coisa para aprender que parece menos. Mas também sei que eu e minha equipe já fizemos bastante. E sei que as crianças das escolas que dirijo — sim, são duas — estão bem, pois as vejo. Não brinco mais com elas, mas as vejo...

No primeiro semestre deste ano, numa disciplina do doutorado, fiz o exercício proposto de dizer como me chamo. A experiência do novo cargo estava tão aflorada que esse foi o texto que produzi:

As diversas formas de dizer o simples

– Ui!

– Oi, querida? Ah! Você quer a chupeta? Não pode ser depois, na hora de dormir?

E assim enrolo a Malu, que quer ficar de chupeta o tempo todo.

– Uieeeeê!

– Oi, Miguel?! Espera um pouco, eu já volto pra sala! Desce do portãozinho senão você vai se machucar!

Vou ao banheiro e volto correndo para continuar a brincar.

– Ruivo?

– Oi? Ha, ha, ha...

Não aguento e rio forte do jeito como esse menino da sala onde substituí, de crianças mais velhas (4 e 5 anos), me chamou.

– Tio?

– Tio, não, cara! Professor!

– Pofessô?

Ou fessô, do jeito mais genérico, de acordo com minha profissão, de minha relação com elas e eles.

Hoje, menos de um mês longe desse lugar, já sinto saudade, já choro, já fico com o coração apertado.

Hoje, já me chamaram de diretor. Dirijo nada. Mas vejo novas direções.

3. Imaginando trilhas

Estou sob o batente da porta. À frente, só vejo uma paisagem que admiro, mas que ainda não tem marcas de meus pés. Vejo algumas possibilidades de trilhas, mas não sei qual é a que vou seguir. Atrás de mim, a casa que construí me enche de

nostalgia. A segurança e o conforto do lar são sedutores. Dá vontade de voltar... Mas a porta já está trancada, e eu renunciei à chave.

É o limiar. A fronteira entre os dois horizontes é muito diferente do que eu imaginava.

Cerrando os olhos do Jano Velho, vejo dentro da casa, pois é assim que se vê na memória. Arregalo os olhos do Jano Novo, pois é assim que se prevê as nuances das trilhas possíveis. No emaranhado de ambas as visões se formando em minha mente concomitantemente, perco o chão por causa de uma vertigem que a sobreposição das imagens me induz.

Essa metáfora onírica me ajuda a dizer que a organicidade que senti na primeira vez que mudei de cargo trabalhando na prefeitura não passou nem perto de acontecer nessa última mudança. Está tudo truncado. O trabalho é de outra natureza. Controlar, regular e guiar, no lugar de expor, ampliar e criar. Obviamente, há momentos nos quais é possível encontrar a riqueza de ser um educador, mas isso não corresponde a uma parte substancial de meu trabalho atual.

Isso me faz refletir com bastante frequência sobre quais direcionamentos nós queremos, como sociedade, dar à Educação. A mudança de perspectiva nos dá a oportunidade de ver com mais possibilidades de interpretação — de uma certa maneira, sou *outro* de mim mesmo, pois agora estou em um lugar social significativamente distinto do que eu exercia há pouco tempo (Bakhtin, 2020, p. 21). E isso está claro para mim agora no âmbito da minha profissão.

Posso dizer que trago a amorosidade que aprendi estando com as crianças para as relações que tenho com as pessoas adultas que ora trabalham comigo. Os bebês e as crianças não me ensinaram diretamente sobre amorosidade, mas a necessária relação que estabelecemos com esses sujeitos de pouca idade depende de vínculos amorosos para se consolidar. Precisamos direcionar atenção e esforços a esses pequenos seres, senão nosso trabalho não se realiza: a fração de “cuidar” desse trabalho seria simplesmente

inexistente sem a amorosidade; a fração de “educar” seria impraticável, pois é preciso compartilhar os olhares deles para os detalhes para lhes oferecer novos desafios.

Talvez, por ter aprendido uma relação mais amorosa no trabalho como professor, eu consigo — em certa medida e em boa parte das relações — extrapolar essa ética ao trabalho como diretor. É uma escolha ética de compartilhar um certo grau da visão do *outro* (a empatia estética) para atuar amorosamente (Bakhtin, 2010, p. 65).

Contudo, o modo de me relacionar com as outras pessoas dentro da minha profissão não corresponde ao modo como eu posso me relacionar com a própria profissão. Em outras palavras, se posso promover atos responsáveis ao acolher, conversar, compartilhar ideias, promover enunciados coletivamente, entre outras ações de reconhecimento do *outro*, eu não consigo promover a mesma ética com algumas funções administrativas, como, por exemplo: promover compras pelo preço mais baixo; indicar um “aluno faltante” no sistema de frequência; ou solicitar transporte somente para crianças que morem a mais de dois quilômetros da escola.

O trabalho burocrático segue muito mais o valor mercadológico do que o valor singular de cada sujeito envolvido nas relações que ele afeta. Pouco importa se o caminho de um quilômetro e meio é cheio de ladeiras e inseguranças; se o aluno faltou porque sua mãe o abandonou com a avó em depressão; ou se eu sei que o lápis que vou comprar usando menos dinheiro é péssimo. A lógica aqui é homogeneizar as relações em busca de economia e remetendo a uma certa justiça.

Muitas vezes, o trabalho do diretor não é perceber as necessidades singulares dos sujeitos dentro da escola, mas, ao contrário, perceber e tentar reinserir o que escapa do padrão. Passo muito mais tempo tentando saber se posso realizar algumas ações — se elas cabem nas regras — do que buscando soluções criativas para problemas que os sujeitos com quem trabalho (crianças, colegas e familiares) têm em nossos espaços e tempos em comum.

De toda a forma, sinto que a cultura oficial no cargo de diretor educacional é muito mais forte do que no cargo de professor. É mais comum eu precisar me submeter — não só responder, mas também praticar — ao discurso oficial (Bakhtin, 2016, p. 40) do que as tantas outras possibilidades culturais presentes no cargo de professor: as influências de vários povos, de vários pensadores, de várias linguagens e de vários saberes. É como se o diretor personificasse o caráter autoritário, associado a interdições e restrições (Bakhtin, 2013, p. 78).

É possível que eu ainda não veja as brechas para as minhas ações criativas porque ainda não conheço bem as nuances desse novo cargo. Penso que, com o tempo, poderei não só entender melhor a lógica burocrática e aceitá-la onde vir sentido, mas também retirar o peso da burocracia quando ela não fizer sentido. Em outras palavras, não sei ainda onde pisar, por isso piso com cuidado excessivo e por caminhos mais tortuosos e menos agradáveis.

4. Sonhando novo chão

Eis que uso a polissemia da palavra “desterramento” de modo singular. Me sinto fora da terra onde habitei, sim, por tantos anos. Me sinto também isolado neste novo lugar, pois, ao contrário das professoras e das outras educadoras que lidam diretamente com as crianças, o diretor não tem colegas na mesma atribuição para conversar sobre o cotidiano. Pelo menos, não frequentemente.

Porém, meu pior desterramento agora tem mais relação com a etimologia da palavra: estou mesmo é sem chão, sem terra onde pisar.

Trabalho todos os dias — e trabalho bastante. Cumpro tarefas; respondo a demandas; proponho melhorias, até. Mas não sonho...

Não sei se sonhar é obrigação de qualquer pessoa que se diga educadora... Tenho meus receios a respeito de generalizações e de obrigações... Mas sei que sonhar era parte de meu cotidiano por cerca de 17 anos; sei que os sonhos me moviam; sei que as

realizações de alguns desses sonhos transformaram-se em saberes, emoções e comportamentos dos pequenos sujeitos com quem eu trabalhava. A partir deste lugar, digo que me faz falta sonhar.

Talvez o uso do sonhar pareça inocente e imaturo. Porém, é complexo e dinâmico nas relações dos saberes, dos atos, do trabalho e sobretudo das relações. Dizendo do trabalho das pessoas educadoras, sinto isso ainda mais pronunciado. É o sonhar dos projetos e das lutas que travamos para realizá-los (Freire, 2022, p. 62).

Não digo que desisti de sonhar. Pelo contrário, a saudade de sonhar não me deixa e a esperança continua em mim. Eu creio que este período sem sonho é passageiro e logo vou empenhar novos percursos emotivo-volitivos a partir deste novo horizonte.

Ainda não me acostumei com tantas assinaturas e carimbos nos papéis e com poucos risos e lágrimas nos rostos de meu cotidiano. Isso ainda está me tirando o sono. É quase certo que é a insônia que, me impedindo de dormir, me retira de sonhar.

5. Onde pisei

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2020.

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

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

SIGNIFICANTE VAZIO E O SEQUESTRO DA PALAVRA NA CONTEMPORANEIDADE DIGITAL: UM OLHAR ÉTICO-RESPONSIVO PARA AS RELAÇÕES DIGITAIS

Thalita Cristina SOUZA-CRUZ³⁶

Introdução

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. (BAKHTIN, 1997)

“Sempre tivemos em guerra”. O enunciado de Krenak, líder indígena e imortal da Academia Brasileira de Letras abre o prefácio à edição brasileira³⁷ de “Uma outra história do neoliberalismo”, que retoma o papel da violência na manutenção do neoliberalismo no século XXI. Rosa e Rosa (2024) denominam de “tecnopolíticas do ódio” a formatação atual do debate político, sobretudo nas redes sociais. Da mesma forma, Han (2017) aponta o papel da hipercomunicação e da hiperinformação na contemporaneidade e sua relação com a falta (ou crise) da verdade. Fisher (2023), por sua vez, aponta o papel dos algoritmos e das bigtechs no processo de plataformação digital e na disseminação de ódio e desinformação e sua relação com processos político-eleitorais. Também Cesarino (2022) aponta o papel das mídias na manutenção do *status quo* por meio da ideia de sistema cibernético e da proliferação (organizada e sistematizada) da desinformação. Para falar de amorosidade e responsabilidade na contemporaneidade é, preciso, antes, entender como o ódio, a desinformação e a destruição da verdade tomam conta de nossas relações *on* e *offline*.

³⁶ Professora Adjunta do Centro de Ciências Humanas da Unirio (CCH/Unirio). E-mail: thalita.cruz@unirio.br

³⁷ Intitulada “Do poder soberano do inimigo íntimo” e escrita pelo filósofo Edson Teles.

E, embora os trabalhos acima citados desenvolvam-se nas mais diversas áreas do conhecimento – sociologia, antropologia, filosofia, psicanálise, ciências políticas – todos, de alguma maneira, discutem o papel da palavra e da relação eu-outro para a manutenção do uso das plataformas digitais (quanto mais tempo eu fico melhor) e para a “proliferação do mesmo”, ou seja, para que a minha ideia e existência (e somente ela) ganhe espaço. Uma das questões mais discutidas sobre essa disseminação em meio digital é a falta de responsabilidade como que é dito, muitas vezes associada a um espaço público, uma “terra sem lei”, associada ao afastamento e a proteção que a tela do smartphone ou do computador proporciona.

Para essa proliferação de ódio e desinformação, diversas estratégias são utilizadas. Uma delas é o esvaziamento do debate através da ambivalência amigo-inimigo, fazendo com que assuntos complexos e de interesse social sejam discutidos de forma rasa e sem real escuta à palavra do outro. Outra estratégia é a confirmação de grupo a qual (por meio do qual?), por meio de algoritmos e da seleção de interesses, cada vez mais falamos com iguais nas mídias digitais, o que gera a ideia de que aquilo que eu acredito e defendo é a verdade em si, dando a falsa sensação de que aquilo que eu acredito é a verdade. A falsa sensação de estar certo é perigosa tanto do ponto de vista intelectual quanto do ponto de vista da relação com o outro.

Outra estratégia muito comum nestes meios é o que Cesarino (2019) identifica como “estratégia de mobilização permanente”, segundo a qual acreditar que um modo de vida está em perigo gera a necessidade de combater seus inimigos. “Em outras palavras, uma política constante, tanto de diferenciação antagonística externa quanto de intensificação do pertencimento interno” (Cesarino, p. 536). Cria-se, portanto, a ideia de caos e perigo e de um inimigo a combater e, sobretudo silenciar. Junto, vem a ideia de um herói ou mito que nos salvará.

Por fim, aponto uma outra estratégia, que denomino provisoriamente de “sequestro da palavra”, que vem sendo

também estudada a partir de Laclau e Cesarino como uso de significantes vazios, isto é, significantes instáveis que nada significariam, além daqueles termos ou bandeiras apropriados de grupos e bandeiras sociais para escarneá-lo.

Entendendo tal contexto como um perigo para a verdade e para as relações humanas, sobretudo para o reconhecimento do outro e do diverso, e partindo da ideia bakhtiniana de não-álibi da existência, este texto buscará refletir sobre estes elementos a partir da retomada de dois movimentos semântico-discursivos característicos do meio digital e que vem sendo utilizados como estratégia de *apagamento do* e de *rompimento com* o outro. São eles:

1. O uso de discussões baseadas em “significantes vazios” e no “sequestro da palavra”, uma vez que se trata de uma ação voltada ao silenciamento de grupos por meio da captura de suas bandeiras e símbolos.

2. A disseminação de desinformação, sobretudo por meio de grupos de iguais, que deve ser entendido não como desconhecimento, mas como um movimento discursivo voltado, na maioria das vezes, para ofender e afetar a moral e a vida de um indivíduo ou grupo considerado “inimigo”, consolidando um debate raso baseado na ideia de “bem contra o mal”.

Retomo, para essa discussão, alguns conceitos bakhtinianos que considero fundamentais para a compreensão do momento atual e para um apontamento em direção ao outro, como os conceitos de “excedente de visão”, de “palavra” e de “ato ético”, a fim de apontar a amorosidade como única saída para nós enquanto sociedade.

A diversidade crescente da sociedade contemporânea nos obriga a uma reflexão ética sobre o espaço da plataformização digital, refletindo sobre se é possível pensar esse espaço, atualmente marcado pelo ódio e pela divisão, como um espaço de amorosidade e inclusão, de aproximação com o outro e o diverso, ampliando a pluralidade e o “deslocar-se em direção ao outro”.

A escolha pela amorosidade é, portanto, um ato ético e político e, portanto, pensar uma nova forma de se relacionar também pelo

digital, uma forma de se relacionar que não seja ditada por bigtechs, mas por relações humanas e, sobretudo, pelo combate ao capitalismo. Trata-se de uma reflexão inicial, pois o caminho não será dado em um texto de um autor só, mas no fluxo cotidiano da vida – esta sim, sem alibi, responsiva e dialógica.

1 Significante vazio – o sequestro da palavra online

Dois exemplos que gostaria de trazer que ilustram bem esse movimento é o uso do termo “marxismo cultural” e da apropriação atual do termo “cultura woke”. Não à toa, dois termos que se relacionam à desvalorização de certa cultura e seus preceitos, elegidas pelo tecnopopulismo como “um inimigo que ameaça nossa existência”.

Segundo Rosa e Rosa (2024) o termo “marxismo cultural” é utilizado pela primeira vez por Olavo de Carvalho (2014) para se referir a uma certa “colonização comunista da cultura” – o que, em si, já marcaria uma certa generalização também de “comunismo”, não mais associado a uma planificação da economia, mas a qualquer um que se aproxime de pautas progressistas. O termo “marxismo cultural” (também apontado como “gramscismo”) serve para nomear qualquer pauta cultural ou de costume relacionada ao progressismo, como pautas de gênero e sexualidade, de discussão do colonialismo e combate ao mesmo, o academicismo, que se configurariam não como bandeiras de grupos específicos, mas como um comportamento e uma mentalidade que estariam sendo impostas (sobretudo por meio da educação formal) para a sociedade, colocando em risco valores conservadores e (certos grupos) religiosos.

O mesmo se observa com o termo “cultura woke”, em alta no momento, sobretudo por causa da eleição americana. O termo teria origem nas culturas afro-americanas na ideia de “ficar acordado” (stay awake), ou seja, na ideia de estar sempre vigilante, de ter consciência de sua condição e estar preparado para luta contra a opressão. No meio digital, o termo ressurgiu com força no contexto

do BlackLivesMatter, no contexto de denúncia à violência policial. O termo ampliou-se, a fim de designar a vigilância contra qualquer forma de opressão. Atualmente, no entanto, o termo “cultura woke” tem sido utilizado pela direita (sobretudo norte-americana) para designar não a luta por igualdade e justiça, mas para se referir de maneira pejorativa.

Ambos os casos nos servem como exemplo para pensar a ideia de significante vazio, como acima sugerido. O termo, na versão desenvolvida pela Análise do Discurso de Laclau (2013) tem sido utilizado pelos estudos em Ciências da Informação e áreas adjacentes para referir-se a termos utilizados por grupos (tecno)conservadores e populistas de maneira “genérica e universal”. Os usuários dessa perspectiva têm investigado o uso que tais grupos fazem de termos como “povo”, “cidadão de bem”, “*gramscismo*”, marxismo cultural, “cultura woke”, dentre outros. Trata-se de um esforço para discutir o papel da palavra no fenômeno digital.

Segundo Laclau, o conceito está intimamente a categoria de totalidade e é fundamental para o funcionamento do tecnopopulismo (cf. Cesarino, 2019), referindo-se à “a impossibilidade de fixar a unidade de uma formação social em qualquer objeto conceitualmente apreensível leva à centralidade da nomeação na constituição dessa unidade, ao passo que a necessidade de um cimento social que una os elementos heterogêneos”. (Laclau, 2013, p. 118)

Importante ressaltar que, embora concordemos com a ideia de que tais grupos agem através da desestabilização do signo linguístico, a percepção de que para um significante há um significado estabilizado parte de uma noção de sistema saussuriana questionada por diversas vertentes teóricas, inclusive a partir da perspectiva desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

Partindo dessa perspectiva, lembremo-nos, com Bakhtin/Voloshinov que a palavra é “a arena da luta de classes”; ela tem história e seu significado está sempre em disputa.

os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, os submetem a uma reavaliação, os fazem mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la. O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. (Bakhtin; Volochinov, 2017, p. 137)

Por essa razão, a partir da teoria bakhtiniana, penso que esta generalização e universalização pretendida por grupos políticos conservadores opera na lógica do que chamo de “sequestro da palavra”, isto é, ao apagar os múltiplos significados da palavra em prol de um termo “vazio”, o que ocorre é um silenciamento do divergente, daquele outro que me constitui enquanto sujeito.

Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas novas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória. (Bakhtin; Volochinov, 2017, p. 137)

O que os grupos conservadores organizados digitalmente fazem não é uma tentativa de generalizar apenas, mas se trata de uma ação de constrangimento e silenciamento de grupos sociais, ao usar suas próprias bandeiras contra eles. Ao associar, por exemplo, “cultura woke” com “mimimi” ou amalgamar pautas conservadoras na ideia de “marxismo cultural” o que estes grupos fazem é invisibilizar e silenciar. É o oposto do excedente de visão,

que, segundo o Círculo, “é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (Bakhtin, 2003, p.21). A exotopia é a “minha possibilidade de responder” de maneira ética e sem álibi (GEGE, 2009).

Como nos diz Bakhtin, é por meio da palavra, signo ideológico por natureza, que ergo pontes rumo ao outro, olho para ele, volto ao meu lugar e, a partir dessa relação, me constituo. “é o indicador mais sensível das transformações sociais, contendo em si as lentas acumulações que ainda nem ganharam visibilidade ideológica, mas que já existem” (GEGE, 2009, p. 85). Ao tomar a palavra do outro, rompe-se o principal elemento da palavra enquanto signo real, a natureza interindividual da palavra. Cerceia-se não apenas significados, mas seus usos.

Na luta política online, promove-se o esquecimento de que as palavras têm memória, têm história. Silencia-se o fato de que “a vida de uma palavra está na passagem de um locutor ao outro, de um contexto ao outro, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra. E a palavra não esquece jamais o seu trajeto. (Bakhtin, 2002, s.p.)

Portanto, não se trata de esvaziar o significante, mas de criar uma falsa ideia de estabilidade que se estenderia também à sociedade. Retomo, para finalizar este tópico, um último trecho de Bakhtin no qual o autor deixa claro o papel da palavra em novos aspectos da existência e sua relação com a meio social e político na qual se constitui enquanto signo e se transforma.

A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo - no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de determinado grupo - é inteiramente determinada pela expansão da infra-estrutura

econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem... os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles... uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la [...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo (Bakhtin, 2017, p. 135).

Assumir uma perspectiva ética e sem alibi nas interações online passa por retomar este espaço como um novo “aspecto da existência”, disputando os termos a fim de dar voz aos grupos silenciados pelo tecnopopulismo conservador organizado. Não se trata, portanto, de negar a importância do espaço on-line, mas de compreender que pensar a palavra no meio digital passa, também, por pensar um novo modelo de internet que não se pautem pelo interesse de bigtechs, questão que retomarei no tópico abaixo.

2 Fake News, desinformação e o tecnoconservadorismo

A verdade (pravda) do evento não é, em seu conteúdo, uma verdade (istina), identicamente igual a si mesma; é, ao contrário, a única posição justa de cada participante, a verdade (pravda) do seu real dever concreto. (Bakhtin, 2010)

A contemporaneidade vem sendo nomeada de diversas formas: pós-verdade, pós-modernismo, antropoceno etc. Independente da nomeação escolhida, pode-se dizer que o uso de tecnologias digitais e a propagação de desinformação aparecerão como marcas socioculturais. A propagação de notícias falsas é considerada um dos principais problemas da comunicação na atualidade, consequências claras para a vida humana (haja vista a

pandemia de Covid-19), sobretudo com relação à política, mas não se restringindo a elas.

Pensar as relações pela palavra, hoje, passa, necessariamente, por pensar as relações textuais no ambiente digital, pensando quais os impactos deste novo modo de relação na construção de sentidos. É pensar também as potencialidades desse ecossistema digital (Paveau, 2021) para provocar efeitos nos internautas através da relação entre linguístico e tecnológico (Franco; Capistrano Jr., 2024, p. 55).

O termo “fakenews” popularizou-se, no Brasil, durante a eleição do ex-presidente da República Jair Bolsonaro (2018) e designa a ação deliberada de escrever e propagar conteúdo manipulado para fins de direcionamento de sentidos escusos pretendidos por um enunciador, quase sempre, representando uma visão de grupo (Franco; Capistrano Jr., 2024, p. 58). O termo, no entanto, é considerado impreciso, razão pela qual optamos pelo uso do termo desordem informacional, a partir de Wardle e Derakhshan (2017). Segundo os autores, a desordem da informação pode se configurar de três maneiras: a *misinformation*, uma informação falsa veiculada sem a intenção de prejudicar um grupo ou um indivíduo; a *malinformation*, quando a informação compartilhada é verdadeira, mas tem intenção de prejudicar grupo ou indivíduo e a *disinformation*, quando há criação de informação falsa a fim de deliberadamente causar dano a alguém ou algum grupo. O foco neste texto será a desinformação, isto é, a indústria de criação e propagação de informação falsa, com claro intuito de lucrar ou causar dano.

Han (2017) retoma de Foucault a noção de vontade de verdade e a ideia de paresia social. Segundo o filósofo, o período atual não é marcado unicamente pela falta de verdade, mas um combate à verdade. Indistinção entre verdade e mentira da atualidade (Han) – pós-verdade. “*Fake news não são uma mentira. Elas atacam a própria facticidade, desfactizam a realidade*”. Negam, portanto, a vida real. A digitalização é oposta diametralmente da facticidade. O principal

responsável pela crise de facticidade, para o autor, é o próprio processo de digitalização do mundo.

Essa relação explica-se pelas características da internet atualmente, pautada pelo uso de redes sociais que, embora pareçam espaços públicos de discussão ampla, são, na verdade, território de grandes empresas de tecnologia do Vale do Silício, que tem como principal objetivo fazer render as ações dessas empresas. Para tal fim, não importa a ética dos comentários ou sua verdade, mas, sim, se ela engaja o usuário a permanecer mais tempo na rede. Tornam-se, como já demonstrado por Fisher (2023), grandes espaços de disseminação de ódio e desinformação. Nesse contexto, o que se publica não precisa ser verdade – nem mesmo ser acreditado por aquele que diz. O que se diz só precisa ser aquilo que traga o melhor resultado para si (Han, 2017).

Importante ressaltar que caracterizar a plataforma digital atual tal como fazemos aqui não significa gerar mais uma guerra, agora contra ela, mas abrir um diálogo a fim de pensar qual a internet que teremos. O recente banimento do *X-Twitter* no Brasil gerou tal debate até mesmo em usuários assíduos da plataforma, que conseguiram fazer uma reflexão sobre como se dava a caracterização desse espaço.

Retomemos, para isso, a noção de verdade veiculada por Bakhtin em “Para uma filosofia do ato responsável” (Bakhtin, 2010). O autor apresenta duas verdades: a verdade istina, uma verdade “universal, geral, comum a todos, de valor abstrato”; e uma verdade do ato (*pravda*), “para o qual tende e pelo qual é aferida e o afere” (Ponzio, 2010, p. 17). A verdade *pravda*, a verdade do ato, é a que quero trazer para esta reflexão. Ponzio, na introdução da mesma obra de Bakhtin nos lembra que

As relações sociais, as relações culturais, aquelas reconhecidas, oficialmente, codificadas, as relações que contam juridicamente são relações entre identidade de gênero, entre diferenças indiferentes à singularidade, relações estruturalmente estáveis por contraste e, portanto, relações opositivas e conflitantes, nas quais a alteridade de

cada um é apagada, e nas quais, na melhor das hipóteses, vigora a tolerância do outro, mas sempre como tolerância do outro que pertence ao gênero , do outro em geral, cuja diferença é a da identidade do conjunto a que pertence. (Ponzio, 2010, p. 18)

Trata-se de uma verdade responsável, na qual eu me insiro conscientemente. “É um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto” (Bakhtin, 2010, p. 44). A verdade *pravda* bakhtiniana coloca em relevo essa nossa responsabilidade com o Outro, com o que digo e publico, pois “eu ajo com toda minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (Bakhtin, 2010, p. 44). Combater a desinformação configura-se um ato eticamente responsável, do qual não posso me abster, pois não há alibi no existir.

Relaciona-se diretamente com a amorosidade bakhtiniana a nossa responsabilidade com o outro também no digital. Quando o sistema de comunicação se revoluciona, o ambiente midiático se altera muito profundamente, as possibilidades de organização mudam de tal forma que uma nova política emerge disso, sempre. Se ela não for feita de forma democrática, ela vai, necessariamente, virar autoritária.

Como nos relembra Ponzio (2010, p. 4)

O desamor e a indiferença não 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.

A questão ética da desinformação é entender que este movimento não é falta de informação, mas uma escolha pela destruição da verdade. O ato ético refere-se ao

processo, ao agir no mundo, à necessidade de ocupar o lugar singular e único no mundo (...) Assim, a ética, para Bakhtin, é um conjunto de

obrigações e deveres concretos. O mais fundamental compromisso humano é o ato de pensar, que se põe como uma necessidade ética. Apenas eu, do lugar que ocupo no mundo, consigo dizer o que digo daquele lugar. E minha obrigação é pensar e dizer, já que ninguém mais poderá ver o mundo como apenas eu vejo. Em outras palavras, a ética refere-se ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-se, de assinar responsabilmente seu ponto de vista e seu viver. Isso é que é responsabilidade e responsividade imediata do sujeito, parte da vida, portanto. (GEGE, 2009, p. 42)

Em “Para uma filosofia do Ato responsável” Bakhtin a ponta a amorosidade com relação à responsabilidade e ao “não-álibi no existir”. A contemporaneidade e a plataformização digital nos mostra que a única forma de amar, no sentido bakhtiniano é devolver a palavra, é se comprometer com a verdade. É combater os mitos e heróis que nos salvarão de uma catástrofe. O que o populismo digital fez não foi colocar um líder em relação com seu povo enquanto sujeitos políticos preexistentes, mas os reconstituiu enquanto tais (Cesarino, 2022), porque o mito só se torna mito porque toma corpo digital e sem ele não existiria.

A internet não permite a amorosidade, porque o algoritmo baseia-se no ódio e na violência. Ela não permite o amor porque só reproduz o meu pensar. Se eu “vivo em um mundo de palavras do outro”, preciso agir para dar voz ao outro. Cada um de nós é responsável e chamado a responder eticamente também no uso dos termos e dos grupos que engajamos no mundo digital. Sem álibi. Sem proteção.

Considerações finais

O que chamei, neste texto, de “sequestro da palavra”, longe de se configurar como “apenas” guerra apenas cultural ou de identidade, deve ser entendido como um pilar constitutivo do neoliberalismo do século XXI (Cesarino, 2019; Dardot et al., 2021). O tecnoconservadorismo e o silenciamento jocoso que explorei aqui

são ferramentas da violência neoliberal que marca nossa sociedade. A arena digital em que as palavras lutam por seus sentidos, não nos esqueçamos, é o quintal de grandes empresas de tecnologias, que investem e lucram com a guerra digital. Novos arranjos neoliberais estruturados no mundo on-line, gerando e propagando medo.

Se sempre estivemos em guerra, como nos diz Krenak, retomemos, com Dardot et al. 2021) que a *“guerra neoliberal se configura como a resposta do capital à continuidade da história e da institucionalidade dos mundos moderno e contemporâneo.”*

Não há contemporaneidade possível sem o digital e sem as relações entre os diferentes. A amorosidade, neste contexto, deve se configurar como resistência e como superação. Uma amorosidade “radicalizada, que ama as relações, em todas as esferas de nossa vivência”. (GEGE, 2010, p. 15). Uma amorosidade dialógica, que cede a palavra e a escuta.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2017.
- CESARINO, L. Identidade e representação no bolsonarismo: corpo digital do rei, bivalência conservadorismo-neoliberalismo e pessoa fractal. **Revista de Antropologia**, v. 62, p. 530–557, 2019.
- CESARINO, L. **O mundo do avesso: verdade e política na era digital**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- DARDOT, P. et al. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. 1º ed. São Paulo: Elefante, 2021.

- FISHER, M. **A máquina do caos: como as redes sociais programaram nossa mente e nosso mundo**. 1º ed. São Paulo: Todavia, 2023.
- FRANCO, K. R.; CAPISTRANO JR. Práticas de escrita de fake news no universo digital. v. 13, n. 2, 2024.
- GEGE. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.
- GEGE. **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- HAN, B.-C. **Sociedade da transparência**. São Paulo: Vozes, 2017.
- LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Campinas: Pontes, 2021.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. Em: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 9–38.
- ROSA, P. O.; ROSA, R. de O. Tecnopolíticas do ódio: estratégias utilizadas por grupos de WhatsApp conservadores e bolsonaristas nas eleições brasileiras de 2018 e 2022. **Simbiótica Revista Eletrônica**, v. 11, n. 1, p. 64–91, 30 Maio 2024.
- WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

VOZES FEMININAS, PROLETÁRIAS E PANFLETÁRIAS: O “EU E “OUTRO” EM PARQUE INDUSTRIAL (2006 [1933])

Mariana de Brito BATISTA³⁸

Luciano Novaes VIDON³⁹

Introdução

O presente artigo busca compreender questões estilísticas acerca da obra “Parque Industrial”, de Patrícia Galvão, observando o corpus selecionado por um viés discursivo. Dessa forma, a seguinte análise irá investigar, por meio da Teoria do Romance, de Mikhail Bakhtin, e pressupostos teóricos de Norma Discini, em “O estilo nos textos” (2004), de que forma a escritora Pagu constrói um romance panfletário, com novelas intercaladas, que promovem – a partir do discurso de outrem – um heterodiscurso das diferentes classes sociais.

A análise, que segue uma estilística sociológica, com ênfase no dialogismo bakhtiniano, irá perscrutar as cinco protagonistas da narrativa de Galvão, avaliando como o estilo, pela relação entre a mulher proletária (a narradora) e a leitora proletária (o destinatário principal), é formulado na narrativa, promovendo importantes críticas e denúncias sociais – como a sexualização e assédio à mulher, o falho movimento feminista burguês e a posição proletária frente aos moldes capitalistas.

No contexto de “Parque Industrial”, a análise bakhtiniana do “eu” e “outro” como parceiros no diálogo se torna central para

³⁸ Discente da Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGEL/UFES), Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: mariana.batista_7@hotmail.com

³⁹ Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, associado IV DLL/UFES, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Coordenador do Grupo de Estudos Bakhtinianos - GEBAKH/UFES. Endereço eletrônico: pfvidon@gmail.com

compreender as interações entre as diferentes classes sociais representadas na obra de Patrícia Galvão. As protagonistas, embora vivam realidades distintas, estabelecem uma conexão essencial por meio do discurso, promovendo um heterodiscurso que reflete a pluralidade de vozes no romance. A ideia de que "eu" e "outro" são fundamentalmente diferentes, mas essencialmente próximos, ressalta a importância de entender as relações sociais como construídas no diálogo, onde o encontro com o outro revela uma multiplicidade de perspectivas que não podem ser ignoradas.

A partir dessa interação dialógica, emerge uma dimensão ética no agir humano, que convoca o leitor a refletir sobre as injustiças sociais presentes no texto. O romance de Pagu, ao apresentar diferentes horizontes e posições de classe, amplia a compreensão sobre as desigualdades, convidando tal leitor(a) a um ato ético e amoroso.

1 O Parque Industrial de Pagu

Primeiramente, é importante contextualizar – histórica e politicamente – a escritora e militante Pagu. Vinda de uma família financeiramente confortável, Galvão sempre teve oportunidades de estudo e educação e já muito nova começou a participar de um movimento teórico e artístico, ao lado de Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, que a proporcionou grandes influências: o movimento antropofágico. Apresentada em 1928, Patrícia começa, então, a trilhar um caminho revolucionário ao lado de seus companheiros artistas, firmando cada vez mais sua relação com Oswald. Somente em 1930 que o casal se casa, iniciando uma nova fase na vida de Galvão.

Mesmo vinda da burguesia, essa grande artista não se prendeu aos moldes de sua antiga classe, rebelando-se e vivendo na pele o que era ser proletária, o que contribui imensamente para a representação feminina em seu primeiro livro, lançado em 1933, a qual está sendo comentado nesta análise. Observa-se, em sua narrativa, que

o romance de Patrícia Galvão potencializa as possibilidades do dizer das mulheres pobres, investe nas performances das sociabilidades marginais, produz sentidos de deslocamentos, de resistências. A identificação, promovida pela narradora, entre mulheres e mercado de trabalho produz, por um lado, críticas ao aniquilamento físico e subjetivo operado pelo regime fabril e, por outro, revela um espaço de articulação entre as mulheres nesse espaço, a priori, de controle masculino. (MENEZES, 2019, p. 224)

Este é um ponto a ser destacado na narrativa do romance proletário, a construção da representação do contexto sócio-político e das protagonistas: nota-se grandes problematizações do projeto do Estado nacional varguista que circulava na época, e que irá ser subvertido na linguagem ficcional de Patrícia Galvão, por meio da ironia da narradora ao revelar as mazelas, as disparidades e as experiências periféricas que “tencionam as categorias de progresso, de desenvolvimento e de modernização” (MENEZES, 2019, p. 225); além disso, o ethos reforça a realidade de Pagu e das personagens, explicitando a relação íntima entre esses dois horizontes, que será fato pioneiro na literatura nacional, já que – segundo Margareth Rago (2008, p. 579) – Mara Lobo, Pagu ou Patrícia Galvão

foi uma das poucas mulheres a descrever, no romance Parque Industrial, a difícil vida das operárias de seu tempo: as longas jornadas de trabalho, os baixos salários, os maus-tratos de patrões e, sobretudo, o contínuo assédio sexual (Apud MENEZES, 2019, p. 228)

Parque Industrial (2006 [1933]) irá percorrer a história de diferentes mulheres trabalhadoras, no meio das indústrias, discutindo como os aspectos da amizade, da militância e seus efeitos de partilha forjam enunciados de resistências, que por meio de flashes e frases curtas que faíscam fortes ideologias, coroando Pagu com uma “pungente poeticidade da utopia proletária” (CAMPOS, 2019, p. 159). Logo, este romance antiburguês é apresentado – segundo João Ribeiro (Jornal do Brasil, 1933) – como

“um panfleto admirável de observações e de probabilidades” (Apud CAMPOS, 2019, p. 371) que expõe seu estilo como revolucionário.

Ao eclodir a crise econômica dos anos 1930 – período de fortes influxos modernistas, crescimento industrial e de desigualdades, advindos das estratégias varguistas – percebe-se uma forte movimentação política e partidária, que levou a autora, guiada e acompanhada por seu marido, a entrar para o Partido Comunista em 1931. Neste mesmo ano, o casal lança um importante documento, o jornal panfletário *O Homem do Povo*, “registro da fase mais sectária e enragée da atuação política de Oswald e Pagu, numa primeira postura de adesão quase que incondicional às ‘verdades’ partidárias e ao proselitismo do PC” (CAMPOS, 2014, p. 77). Esse documento trata-se de um pasquim político, que teve curta duração (oito números), funcionando em formato de tabloide, lido não pelo povo, mas por “intelectuais, os estudantes de direito... e a polícia, que acabaria proibindo a sua circulação” (CAMPOS, 2014, p. 79), e que deixou grandes influências na produção seguinte de Galvão: começa-se, a partir da seção *A Mulher do Povo* – na qual criticava, de um ponto de vista marxista, “em linguagem destabocada” (CAMPOS, 2014, p. 133), as sufragistas, as “feministas da elite” e as classes dominantes – sua agitação para a escrita de um dos maiores romances nacionais, *Parque Industrial* (2006 [1933]).

Dentro de tal panorama, o presente trabalho analisará como a autora forjou um estilo em sua obra. Para tal investigação, focalizaremos a teoria de Mikhail Bakhtin sobre o romance, sobretudo o conceito do heterodiscurso, aspecto “ligado à concepção bakhtiniana de mundo como acontecimento, de realidade como um processo em formação, como um ser constituindo-se pelo discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 12). Além disso, usaremos da noção de estilo fomentado por um ator da enunciação e seu receptor, pressupostos de Norma Discini (2004). Tais perspectivas serão melhor desenvolvidas a seguir, na fundamentação teórica do presente artigo.

2 Teoria do Romance: uma visão estilística

Para fundamentar a análise, iniciando com a definição de Norma Discini em seu livro *O estilo nos textos* (2004), o presente trabalho irá abordar a área da estilística considerando que “o estilo são dois homens” (DISCINI, 2004, p. 11), remetendo-se a noção de que o estilo será fomentado a partir das redes sociais e da relação do homem com o mundo ao seu redor, que será a própria questão da teoria dialógica bakhtiniana, principal base teórica deste artigo.

O estudo da estilística proporciona o estabelecimento de um parâmetro que busca entender escolhas linguísticas individuais, as quais podem ser suscitadas pelos contextos de socialização e de produção e recepção, sobretudo, por um contexto discursivo – compondo, assim, um aspecto de totalidade no estilo. Dessa forma, o estilo é uma construção dialógica, que começa no ator enunciatório – conceito de Discini (2004), que no caso irá se identificar como a narradora – e perpassa ao leitor, sendo um reflexo “das relações sociais estáveis do falante” (BAKHTIN, 1981, 147). Isso significa que o sujeito será constituído pela linguagem quando posto numa relação de dois ou mais, ou seja, “o sujeito faz, ou que é determinado estilo, pode ser (re)construído numa totalidade de discursos enunciados [...] o eu só se constitui, por sua vez, ao dizer tu.” (DISCINI, 2004, p. 17). Sendo assim, encara-se o estilo como algo consequente do discurso, produzido nele, reconhecido pela enunciatário, que numa relação de co-construção com o enunciatório, resulta numa totalidade de discursos, todos eles refletindo individualidades e estilos próprios.

Portanto, o estilo não se dá por um único atuante e seu ethos – sua subjetividade advinda de suas crenças, experiências de vida, particularidades, e do âmbito social e cultural do qual pertence – mas por dois ou mais construtores. De tal modo, o autor pode adotar um estilo a depender de sua intenção perante a sua construção dialógica, o que será observado na análise proposta neste trabalho. Com base em uma investigação estilística de um

texto, a partir de diversos elementos linguísticos adotados nele, é possível determinar sua subjetividade, singularidade e autoria, além disso, o nível de engajamento com o gênero adotado. Isso porque o estilo – as escolhas linguísticas e o uso da linguagem – está intrínseco ao gênero discursivo. Tal qual explana Guiraud (1978, p. 22):

A noção de gênero é, efetivamente, inseparável daquela de estilo. A cada gênero correspondem modos de expressão necessários e rigorosamente definidos, que determinam não somente a composição, como também o vocabulário, a sintaxe, as figuras, os ornamentos. (Apud DISCINI, 2004, p. 21)

A partir disso, será observado o heterodiscurso, consequência da estratificação de uma língua em diferentes aspectos, como dialetos sociais, gírias de grupos, jargões profissionais, tudo compreendendo uma diversidade de vozes e discursos que fomentam a vida social. É logo que o discurso literário tem capacidade prima em transmitir todas essas “transformações na inteorientação sócio-verbal” (BAKHTIN, 1981, p. 153), o gênero romance – ao representar o mundo real – irá apresentar, diretamente, esse universo discursivo povoado por todas as manifestações humanas, o que irá construir um compilado de discursos que “fecunda as diferenças, divergências e contradições individuais, cria a natureza dialógica ou dialogicidade interna como força geradora da forma romanesca” (BAKHTIN, 2015, p. 13).

Adentrando essa questão da dialogicidade social interna e externa do romance, é importante destacar como o estilo do romance incluirá organicamente indicações externas e a “correspondência dos seus elementos com elementos do contexto do outro. A política interna do estilo (a combinação de elementos) é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro)” (BAKHTIN, 2015, p. 57), o que significa que a estilística do romance partirá do horizonte do autor – seu contexto, seu meio social, sua história, etc – para o horizonte dos personagens,

analisando a relação entre eles. É justamente nesse dialogismo, nessa ligação entre externo e interno, o ethos da autora (Patricia Galvão) e o ethos do romance (Parque Industrial 2006 [1933]), na interação entre diferentes contextos, diferentes pontos de vista, diferentes sistemas expressivo-acentuais, de diferentes “línguas sociais”, que este trabalho observará como:

O discurso, ao abrir caminho para o seu sentido e a sua expressão através de um meio verbalizado pelas diferentes dicções do outro, entrando em assonância e dissonância com os seus diferentes elementos, pode enformar sua feição e seu tom estilístico nesse processo dialogizado. (BAKHTIN, 2015, p. 50)

Partindo dessa questão sobre a natureza do heterodiscurso pré-encontrável e os modos de orientação determinantes da vida estilística concreta do discurso dentro do gênero romanesco, para especificar mais os pontos de análise, foram selecionados alguns aspectos dentro da Teoria do Romance, de Bakhtin (2015), que guiaram a investigação linguística-estilística deste artigo: a questão do gênero intercalado, que irá englobar a construção das novelas intercaladas, do jogo humorístico e do subgênero panfletário.

O romance, como gênero vasto, tem capacidade de penetrar de dentro para fora a própria concepção do objeto do discurso e sua expressão, o que o “permite que se introduzam diferentes gêneros tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, cenas dramáticas, etc) como extraliterários (retóricos, científicos, religiosos, narrativa de costumes, etc).” (BAKHTIN, 2015, p. 108). Partindo desses pressupostos, constata-se que o romance pode incluir abundantes particularidades em sua construção, que indicarão o estilo das diferentes obras, e que podem ser observadas pelas suas formas verbo-semânticas de assimilação de diversos aspectos da realidade. O que será investigado é de que forma esses gêneros irão integrar o romance, inserindo-se às suas linguagens, e como “estratificam a sua unidade linguística e, ao seu modo, aprofundam sua natureza heterodiscursiva” (BAKHTIN, 2015, p.

109), compondo a intenção da autora. As novelas intercaladas se darão ao apresentar diferentes segmentos narrativos, perseguindo diferentes personagens e suas histórias; o jogo humorístico com linguagens, acompanhado da narração “não do autor”, permeará a obra, sendo ele uma forma de condicionar a linguagem – esse jogo fornece “a expressão de sensação da natureza objetual da linguagem própria dessa consciência, dos limites da língua – limites históricos, sociais e até de princípios” (BAKHTIN, 2015, p. 112); por último, a questão do subgênero irá acompanhar os demais aspectos comentados, mas apresentando-se como um carácter mais especificador de uma obra, pois ele irá fomentar uma certa publicidade em relação às ideologias da própria autora – no caso, de Patrícia Galvão.

Por fim, nota-se que a abordagem neste artigo seguirá uma estilística sociológica, adequada as peculiaridades do gênero romanesco:

A dialogicidade social interna do gênero romanesco requer que se revele o contexto social concreto do discurso que determina toda a sua estrutura estilística, a sua “forma” e o seu “conteúdo”, e ademais determina não por fora, mas de dentro: porque o diálogo social soa no próprio discurso, em todos os seus elementos, sejam “conteudísticos”, sejam “formais”. (BAKHTIN, 2015, p. 77)

Por conseguinte, será observado como o romance irá replicar com suscetibilidade os mínimos fatores e oscilações do clima social, por meio de todos os seus elementos linguísticos.

3 Análise

A partir da Teoria do Romance, de Mikhail Bakhtin (2015), a presente análise promoverá uma observação da construção do heterodiscurso em Parque Industrial (2006), levando em conta um recorte singelo da obra. A investigação será feita a partir da questão de como é fomentada uma narrativa de novelas intercaladas, que

compõem um jogo humorístico e de críticas sociais, com a presença do subgênero panfletário, características de fundamental importância para a promoção de um romance revolucionário.

Apesar da obra selecionada possuir uma densidade física consideravelmente pequena (122 páginas), sua história irá englobar mais de 20 personagens identificados, além de papéis gerais, os quais alguns discursos também serão analisados aqui. Todavia, como foco principal, este artigo busca investigar e identificar os fatores estilísticos (do recorte proposto na fundamentação teórica) dentro da construção e trajetória das protagonistas femininas em relação a posição de mulher, trabalhadora e militante, que também foi a escritora Patrícia Galvão (2006 [1933]) e como ela fomentou o heterodiscurso no livro – considerando, também, as totalidades dos discursos, pelos demais personagens – por meio de sua própria jornada. Dessa forma, pela história orbitar o ambiente das indústrias pelo ponto de vista feminino, a autora irá utilizar de sua vivência para a representação de um cenário real, sendo essa obra um sintoma da “consciência de Pagu em relação ao papel do intelectual frente à conjuntura do momento, marcada pela crise do liberalismo e ascensão do fascismo em âmbito mundial e principalmente pelo Varguismo em âmbito nacional.” (HIGA, 2008), contribuindo para incríveis construções discursivas-estilísticas, que revolucionaram a literatura proletária.

De início, é necessário identificar essas personagens principais. A primeira a ser posta à narrativa, que fará parte do foco de análise, é a Rosinha Lituana, uma jovem operária que veio para o país há “dez anos atrás, como imigrante, pequenina. Viera da Lituânia com os pais miseráveis” (GALVÃO, p. 92, 2006) – sendo uma possível referência direta a Rosa Luxemburgo, filósofa e economista marxista polaco-alemã, mundialmente conhecida por sua militância revolucionária. Essa personagem é a primeira figura feminina a apresentar o campo político e ideológico que a obra situa, já que aos 12 anos entrara para a vida proletária, compreendera da luta de classes e, a partir de então, fomentara os discursos para a luta do sindicato dos operários e do Partido

Comunista; a segunda a ser comentada é a Otávia, personagem de consciência forte, vizinha de Rosinha e que trabalha – de início – como costureira. Assim como Rosa, Otávia fomenta um discurso socialista que visibilizará o caráter panfletário da obra, em falas como “Você parece um burguês satisfeito. A sua falta de compreensão trai a nossa classe. Eu é que não posso me desviar da luta para brincar no carnaval” (GALVÃO, p. 47, 2006); a terceira e quarta, apresentadas em sequência, são Eleonora e Matilde, amigas que fomentaram a discussão sobre a negligência e egocentrismo da classe burguesa, a distância ideológica entre as classes, além de críticas ao feminismo burguês; a quinta e última protagonista será Corina, uma jovem mulata de sorriso bonito, que trabalha também na modista e tem uma das principais linhas de história dentre as novelas apresentadas – começa amante de um burguês, engravida, é expulsa do ateliê que trabalhava, começa a se prostituir e acaba sendo presa –, mostrando diferentes problemáticas sociais.

A partir da listagem de tais personagens, o primeiro recorte da análise será voltado para a construção das histórias intercaladas, também chamado por Bakhtin (2017) de romance intercalado, que basicamente será quando uma obra narrativa apresentar diferentes segmentos de histórias, seguindo as trajetórias de diferentes personagens. Para a presente pesquisa, será investigado a narrativa das 5 protagonistas selecionadas e a construção das formas linguísticas que compõem o heterodiscurso do romance por meio do mapeamento dessas personas, que forjaram a intenção da autora na denúncia de críticas sociais e a dialogicidade social interna do romance.

É notório, logo de início, que Parque Industrial possui uma característica interessante para a construção da história: a narrativa é dada num texto semelhante à de um roteiro cênico, com cenas cortadas num mesmo capítulo, que focam na explicitação do ambiente e seus personagens em pequenos diálogos, remetendo também a um formato de filme. Essa organização textual foi um dos impulsionadores que facilitaram a questão das novelas intercaladas, já que há uma possibilidade de num mesmo segmento

ser apresentado o percurso de mais de uma personagem, que irão se cruzar na narrativa. Isso pode ser exemplificado logo no segundo capítulo, “Teares”, em que é introduzido de início o ambiente do Brás, seguido do foco no diálogo de Bruna e Pedro, e logo depois passando para uma cena de Rosinha Lituana, uma das protagonistas que serão discutidas aqui.

Levando em conta que o gênero romance congrega o heterodiscurso por excelência, ao representar o mundo ordinário (real), nesse diálogo há o primeiro indício da estratificação da unidade linguística da obra, que serão os estratos sociais – as classes sociais – expostas durante a narrativa, parte do foco da análise. A história percorre o ponto de vista do proletariado feminino das indústrias, como Rosinha, que logo na primeira cena em que é apresentada já revela muitos preceitos de sua personalidade e vivência, que serão confirmados no restante da obra: a personagem está constantemente movimentando a discussão política, por se apresentar nesse meio partidário como peão na maior parte das ações, revelando em suas falas sua emoção em relação a luta de classes, o partido dos trabalhadores e sua personalidade revolucionária. Uma importante parte a ser destacada dentre as falas e construção dessa personagem situa-se no capítulo “Habilitação coletiva”, onde – durante a greve – faz um discurso contra a traição das mulheres que não querem aderir a luta:

A voz pequenina da revolucionária surge nas faces vermelhas da agitação.

– Camaradas! Não podemos ficar quietas no meio desta luta! Devemos estar ao lado dos nossos companheiros na rua, como estamos quando trabalhamos na fábrica. Temos que lutar juntos contra a burguesia que tira a nossa saúde e nos transforma em trapos humanos! Tiram do nosso seio a última gota de leite que pertence a nossos filhinhos para viver no champanhe e no parasitismo!
(GALVÃO, p. 87, 2006)

Logo no primeiro capítulo é notável como tal mulher movimentada a militância, apresentando a todo momento um vigor em relação a luta e servindo de incentivo a outras personagens. No trecho citado acima é exposto o ápice na trajetória narrativa de Rosinha, em que a personagem fomenta uma importante discussão quanto a problemática da greve, e observa-se, por meio das formas linguísticas-estilísticas, a construção de seus horizontes: ao ditar expressões como “[a burguesia] nos transforma em trapos humanos!” (GALVÃO, p. 88, 2006) e “[os burgueses vivem] no parasitismo” (GALVÃO, p. 88, 2006), a autora revela em Rosa uma personagem de forte determinação, totalmente integrada a luta de classes, com bom conhecimento da teoria e linha de pensamento socialista, construindo grande críticas a elite paulista, desde de constatações detalhadas sobre as desigualdades sociais a termos pejorativos e desmoralizantes – aspecto que também fomentará o jogo humorístico de Pagu e que acaba orientando o discurso panfletário da obra, que ainda será comentado.

Partindo de Rosinha, no capítulo seguinte é introduzida Otávia, outra mulher, branca, proletária e de participação ativa na militância, que acaba por contribuir igualmente para os comentários políticos da obra. Ao ajudar Corina a se desprender de um romance fadado ao fracasso, Otávia aponta de forma direta como o falso pretendente não lhe é certo:

– Corina, você não percebe quem é o Arnaldo? Ele não passa de um horrível burguês! Logo se saciará de você! Eles são sempre assim...

– Mas nós somos noivos...

– Ele nunca se casará com você. Ele não terá a coragem de procurar uma esposa fora de sua classe. O que ele faz é só seduzir as pequenas como você que desconhecem o abismo que nos separa dele.

Otávia, tomada de proselitismo, continua falando. Corina ouve, mas não acredita e se aborrece. É a única pessoa que a recolhe. (GALVÃO, 2006, p. 52)

Há em Otávia a representação direta de Pagu, uma militante do ideal, defensora dos oprimidos, que em falas pontuais e curtas

transmite uma força política imensurável. São em falas como as acima que tal personagem apresenta-se na obra, todavia, o interessante na narrativa que a percorre, sendo uma das principais novelas do livro, é seu envolvimento com Alfredo, o traidor da classe, um burguês que numa crescente conscientização mostra-se em diversas passagens lendo Marx e comentando sobre Engels – grandes filósofos, teóricos e revolucionários socialistas. Esse personagem, possível referência para Oswald de Andrade, constrói junto à Otávia um romance baseado na relação entre camaradas, que no capítulo intitulado “Proletarização”, concretiza-se:

Lentamente Alfredo lê num jornal as últimas notícias internacionais. Otávia, a seu lado, observa-lhe o beijo inferior, carnudo. A camisa entreaberta mostra o peito de macaco e os músculos.

[...]

Um grupo de garotas sai lastimando alto os dez tostões perdidos numa fita sem amor.

As inconscientes que o proletariado carrega. Aturdidas pelo reflexo do regime burguês, pelo deslumbramento de toaletes que não podem ter mas desejam. Dos automóveis de todas as cores, das raquetes e das praias. Alimentadas pelo ópio imperialista das fitas americanas.

[...]

Mas na fila da frente, dois moços trabalhadores se entusiasmam, se absorvem no drama proletário que passa. Um deles falou tão alto que as palavras chegaram inteiras aos ouvidos de Otávia.

– Ninguém compreende aqui este colosso! (GALVÃO, 2006, p. 108)

Neste trecho, são identificados significativos aspectos das escolhas linguísticas de Pagu, que criaram a estratificação do heterodiscurso na obra: nota-se uma importante característica de sua escrita, o erotismo, ao descrever numa linguagem direta Alfredo com a camisa entreaberta, que leva ao apertar de mãos do casal; logo após, a autora fomenta uma crítica direta as mulheres proletárias inconscientes, com um toque de humor, ironizando o fato de que se alienam com filmes americanos e são “escravas amarradas à ilusão capitalista” (GALVÃO, 2006, p. 108); e, por fim,

escreve com fervor ao expor uma declaração dos trabalhadores sobre o filme russo como obra colossal, que entusiasma a classe proletária ao ditar verdades sobre o sistema que os oprime.

A história de Parque Industrial percorre também a narrativa de Eleonora e Matilde. A primeira, jovem estudante de classe baixa, casa-se com Alfredo no início do romance, mas essa relação se torna fria, já que Eleonora se perde totalmente no luxo da nova classe, fazendo Alfredo questionar seu carácter normalista do Brás: “Você acreditou na comédia da alta roda. Contaminou-se. Atolou na lama desta burguesia safardana!” (GALVÃO, p. 79, 2006). É notório que esse personagem irá contribuir intimamente para a construção do carácter partidário da obra, pois em suas falas há uma seleção particular que exprime a aproximação com a ideologia marxista. Em contrapartida, sua esposa irá servir como gatilho para tais críticas.

Em uma cena, Matilde é visitada no cortiço por sua nova amiga burguesa, que expõe em suas falas a repulsa pelo lugar que uma vez foi sua casa. Aqui, além da autora explicitar um distanciamento entre a branca burguesa e a negra proletária, é justamente onde está a acidez no estilo de Pagu ao denunciar críticas ferrenhas às feministas da classe burguesa, as sufragistas, que nada sabem sobre a real condição da maioria das mulheres, as proletárias. Em um cenário, Galvão apresenta uma narração extremamente irônica ao descrever um círculo de moças da classe média entrando num bar: “[Alfredo] Acorda com o alvoroço de mulheres entrando. São as emancipadas, as intelectuais e as feministas que a burguesia de São Paulo produz.” (GALVÃO, p. 76, 2006). É facilmente perceptível o modo de construção das críticas na narrativa de Pagu, na formulação do horizonte da obra, que escancara diretamente a triste realidade da época:

- Se a senhora tivesse vindo antes, podíamos visitar a cientista sueca...
- Ah! Minha criada me atrasou. Com desculpas de gravidez. Tonturas. Esfriou demais o meu banho. Também já está na rua!

O garçom alemão, alto e magro, renova os cocktails. O guardanapo claro fustiga sem querer o rosto de Mlle. Dulcinéa. A língua afiada da virgenzinha absorve a cereja cristal.

- O voto para as mulheres está conseguido! É um triunfo!
- E as operárias?
- Essas são analfabetas. Excluídas por natureza.

O garçom do grande hotel tem um sorriso significativo.
(GALVÃO, 2006, p. 77)

Tudo isso irá compor o grande jogo humorístico da obra, contribuindo ainda mais para o subgênero panfletário e a formulação do estilo de uma trabalhadora, da classe operária, (o eu, narradora) junto a outra trabalhadora, da mesma classe (o outro, leitora).

A narrativa das protagonistas anteriores perpassa, também, a história de Corina, uma jovem, de pele negra, que apresenta ao enredo discussões sobre as desigualdades e exploração das classes mais baixas, focalizando a questão racial como crítica principal. Há durante a narrativa da personagem uma certa denúncia da sexualização e objetificação que as mulheres sofrem no decorrer da vida, principalmente para as mulheres negras, que têm – historicamente – seu corpo violado pela figura do homem branco. Este importante ponto da escrita em Parque Industrial pode ser observado no trecho inicial da apresentação da personagem: “Corina acorda na rua Bresser. Desce. Sorri para as colegas de oficina. Vai para a Vila Simeone. Há rapazes na esquina. Os olhos descem, procuram-lhe as pernas boas. ” (GALVÃO, p. 27, 2006). Além de falas como tais, rodeadas por um jogo humorístico de sarcasmo, a própria história de Corina irá entregar um necessário diálogo social, já que sua mãe era violentada pelo marido, o homem que amava somente a usava, e, depois de todos os imprevistos, encontrou-se abandonada. Ao parir seu filho, que nasce morto, é condenada à prisão por assassinato, e lá é exposto – por meio da sua companheira de cela, outra mulher proletária – uma nova variedade de palavras, gírias e xingamentos:

As presas de cócoras conversam eternamente as suas histórias simples. Pequenas, iguais.

– Se tivesse um cigarro!

– Tira. Só um, hein?

– Obrigada.

– Você tem homem?

– Tinha...

Corina revê o seu romance passado.

Ainda seria capaz de perdoar. Se ele quisesse... Chora alto.

– Não chegue perto. Te pego doença. Se você visse! Minha boceta é um buraco!

– Ora boba! Eu também estou podre! Vem comer comigo! Xii! Caraiio de boia! Tenho vontade de meter essa porcaria no queixo do carcereiro. Todo dia, esse macarrão fedido. Filho da puta!

(GALVÃO, 2006, p. 67)

São em cenas como essa que uma importante parte da estratificação linguístico-discursiva do romance se encontra, na promoção de um heterodiscurso que dá destaque para a caracterização real das mulheres: as desbocadas, as trabalhadoras, as condenadas, as infelizes, as violentadas, as militantes. Todas forjadas a partir da visão que Pagu presenciou em sua realidade.

E, seguindo a discussão promovida pelos cenários repercutidos nos segmentos narrativos que seguem as protagonistas, o próximo ponto de análise, não necessariamente separado do ponto anterior, refere-se a um subgênero que permeia a obra de Pagu, sendo uma importante característica para a escrita da autora e formação do estilo em sua obra: o panfletário. Para tal parte, é necessário rever, primeiramente, o contexto da época em que o livro foi criado e se situa discursivamente: a década de 1930 no Brasil, marcada pela movimentação industrial em massa, crescimento econômico e de desigualdades sociais.

Com o início da Era Vargas em 1930, o país passou por uma “modernização em massa”, com a vinda da indústria pesada, sendo um período de reorganização do Estado nacional e de preparação

para a criação de uma nova Constituição. Todavia, a demora em se criar uma Assembleia Constituinte levou a oligarquia e industriais paulistas a desencadear uma guerra contra o governo federal. Em consequência, os panfletos e folhetins tornaram-se comuns nesta época de desigualdades e lutas sociais, tudo acompanhado pela ascensão dos ideais socialistas, com o crescimento do URSS e dos movimentos internacionais; logo, pequenos jornais e revistas construídos pela política partidária se tornaram parte do cotidiano.

Em consequência, Patrícia Galvão, escritora que já estava inserida neste meio, irá complementar seu romance com tal aspecto político, o que contribuiu diretamente para a panfletagem no romance *Parque Industrial* (2006 [1933]): além do fato de expor repetidamente e incisivamente uma ideologia marxista, essa obra foi a primeira escrita de Pagu após sua movimentação no folheto panfletário *A Mulher do Povo* – como exposto na pequena biografia no início deste artigo. Ao observarmos as citações do livro feitas anteriormente, focalizando – principalmente – nas falas de Rosinha Lituana e Otávia e na construção de personagens como Alfredo, é perceptível uma certa necessidade de construção de um olhar positivo sobre a classe trabalhadora, o movimento comunista e fortes críticas à burguesia paulistana, na busca de um ato ético, de enfrentamento às injustiças.

Este subgênero irá funcionar como importante parte da obra de Pagu, ao inserir em sua narrativa e nos diferentes discursos uma panfletagem das crenças e posições políticas da própria autora, como militante do PC, e logo no início da obra se observa o direcionamento do horizonte de Galvão na explicitação do contexto narrativo:

Pelas cem ruas do Brás, a longa fila dos filhos naturais da sociedade. Filhos naturais porque se distinguem dos outros que têm tido heranças fartas e comodidade de tudo na vida. A burguesia tem sempre filhos legítimos. Mesmo que as esposas virtuosas sejam adúlteras comuns. (GALVÃO, 2006, p. 17)

Seguindo a análise desses aspectos que formam o subgênero panfletário, podem ser destacadas diversas falas, como algumas citadas anteriormente, mas principalmente no capítulo “Num setor da luta de classes”, que retrata uma sessão do sindical regional, e um cozinheiro – com voz firme e camisa manchada de trabalhar num restaurante rico – se levanta para discursar: “– Nós não podemos conhecer os nossos filhos! Saímos de casa às seis horas da manhã. Eles estão dormindo. Chegamos às dez horas. Eles estão dormindo. Não temos férias! Não temos descanso dominical! ” (GALVÃO, 2006, p. 32). Nesta fala nota-se mais uma estratificação do discurso no romance, agora por uma fala de um homem proletário, cansado com o estado dos trabalhadores: a repetição de curtas orações, acompanhadas do ponto de exclamação, repetindo a falta de contato com os filhos, denotam certa força de expressão, certa revolta quanto a situação – parte da panfletagem.

Logo, desde o início da narrativa, é perceptível com quem a autora irá dialogar durante todos os segmentos – nas novelas, no jogo humorístico, no subgênero panfletário – para a construção do estilo em sua obra: as mulheres proletárias.

Considerações finais

A partir de comentários de condenação e reprovação, diretas referências marxistas e anti-burguesas e um linguajar rebelde, que faz uso do sarcasmo, da ironia, de gírias de “baixo calão” e expressões diretas, é construído um horizonte da São Paulo em modernização, que dá foco e voz às diferentes mulheres da classe proletária, em um movimento intrinsecamente amoroso.

A obra irá expor, a partir dessas vozes, desses discursos, um imaginário comunista que relaciona a luta pela emancipação feminina com a luta contra o sistema capitalista, a justiça burguesa e a propriedade privada, focando em questões relativas à condição sócio-política da mulher, sendo esta última questão o principal ponto de conclusão da análise: com uma linguagem revolucionária – marcada por influências diretas dos movimentos socialistas em

explosão no mundo todo – é apresentado uma narrativa que visa, como destinatário privilegiado do romance (o desejado interlocutor, que numa relação dialógica fomenta o estilo), o proletariado feminino. Como exposto no início do artigo, pela teoria de Discini (2004), o estilo são dois homens; neste caso, duas mulheres, duas camaradas, duas proletárias, que indicarão a estilística em Parque Industrial (2006 [1933]). Ao expor críticas estritamente ligadas à condição feminina na sociedade paulistana da época, há um diálogo direto com estas mulheres, trabalhadoras, que criaram vozes na obra de Pagu, revelando um cenário de denúncias reais.

Além das críticas sociais presentes na obra, a dimensão ética abordada por Bakhtin se faz presente no diálogo entre as personagens e suas realidades, revelando o importante papel do "eu" e do "outro" como parceiros indispensáveis no processo de compreensão mútua e ação transformadora. Cada ato das protagonistas é único e irreproduzível, situado em um contexto específico de opressão e resistência, mas que só ganha sentido completo na relação com o outro, seja ele o leitor ou as demais personagens. Para Bakhtin, o "agir" humano não é apenas uma ação isolada, mas uma resposta à alteridade, um ato ético que se torna cada vez mais evidente em um mundo em transformação.

A obra de Pagu, ao dar voz às mulheres proletárias, reflete essa ética do agir dialógico, onde as diferenças entre as protagonistas e o contexto social que as cerca se tornam fonte de reflexão crítica e denúncia. Assim, a narrativa de "Parque Industrial" (2006 [1933]) não apenas expõe injustiças, mas convoca o leitor a uma postura ética, comprometida com a compreensão e o enfrentamento das desigualdades sociais e de gênero que marcam o cenário paulistano da época. A pluralidade de horizontes, aliada à riqueza do encontro com o outro, destaca-se como fundamento essencial para a construção de uma consciência crítica e ativa na luta por justiça social.

Logo, conclui-se que a vivência da autora e seu contexto, seu ethos, perpassa sua obra criando uma íntima relação com o

destinatário, o outro, que dá ênfase às construções femininas, compondo um material não só para militantes e simpatizantes socialistas, não só para homens, mas para qualquer um(a) que queira aprender mais sobre o real cenário que rodeava o verdadeiro corpo feminino na década de 1930, expondo como se construiu um importante momento da história nacional, dando foco à industrialização ofensiva, suas bárbaras consequências e seus influxos feministas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- CAMPOS, Augusto de. **Pagu: vida e obra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2004.
- GALVÃO/LOBO, Patrícia/Mara. **Parque industrial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006 [1933].
- GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e Revolução**. São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.
- HIGA, Larissa S. R. **As violências em Parque Industrial e A famosa revista, de Patrícia Galvão**. *Literatura e Autoritarismo*, dossiê "Escritas da Violência II", 2008. Disponível em: http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/dossie03/art_04.php. Acesso em: 23 de novembro de 2020.
- MENEZES, Ludimila Moreira. **Parque industrial de Patrícia Galvão: cartografia feminista na São Paulo em modernização**. *Revista Crioula*, n. 20, 2º semestre, São Paulo, 2017, p. 222-239. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/crioula/issue/view/10355>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

O DESTERRAMENTO DO HOMEM NO CONTO O BEBUM, A PUTA, O DOIDO E O VIADO, DE RICARDO DOMENECK

Isadora Cássia Lúcio da ROCHA⁴⁰

Luciano Novaes VIDON⁴¹

Resumo

Neste trabalho, analisamos, sob a perspectiva teórico-metodológica do Círculo de Bakhtin, em especial a partir da noção de arquitetônica (Bakhtin, 2010; 2011), o conto “O bebum, a puta, o doido e o viado”, de Ricardo Domeneck. As relações dialógicas, manifestadas nas valorações do narrador do conto e de suas refrações em personagens da narrativa, apontam para as contradições da vida em sociedade, particularmente quando nos deparamos com sujeitos sócio-históricos em condições de limiaridade, como o são os anti-heróis narrados por Domeneck, *desterrados* do ponto de vista dos valores burgueses e católico-cristãos tradicionais.

Palavras-chave: Arquitetônica; Ricardo Domeneck; Desterramento; Limiaridade.

Introdução

A literatura mais recente tem sido marcada pelo questionamento de certas tradições e pelo desterramento dos sujeitos, contrariando elementos tradicionais da cultura brasileira, como o patriarcado. Ginzburg argumenta que o narrador contemporâneo subverte aquilo que autores mais tradicionais, como José de Alencar, entre outros cânones brasileiros, constroem em seus textos: “homens brancos, de classe média ou alta, adeptos

⁴⁰ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: isadora.rocha@ufes.br

⁴¹ Professor do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós Graduação em Linguística da mesma instituição. E-mail: luciano.vidon@ufes.br

de uma religião legitimada socialmente, heterossexuais, adultos e aptos a dar ordens e sustentar regras” (Ginzburg, 2012, p. 200).

Inserimos nesse contexto de subversão ao tradicional normativo o rico trabalho de Ricardo Domeneck, que desde sua primeira publicação, em 2005, com a obra *Carta aos anfíbios*, tem se dedicado a desenvolver um projeto estético, sonoro, visual e verbal, que seja característico e identificador desse artista. De acordo com Peixoto (2013, p. 11), Domeneck tem lutado para romper rótulos que são incapazes de analisar os poetas da atualidade.

O que se percebe, de modo geral, nas obras de Domeneck é uma busca incessante pelo outro e uma confluência de vozes: as vozes do autor, do leitor, somadas às vozes dos enunciados que são colocados para jogo em suas obras, enfim, vozes que surgem em busca do diálogo com quem quer que queira participar dessa arena construída por Domeneck. Nesse sentido, aproximamos as propostas do Círculo de Bakhtin à poética do autor, uma vez que permitem compreender a multiplicidade de vozes que constituem as palavras desse autor duplo.

Uma das noções que lançaremos mão em busca dessas vozes trazidas por Domeneck é a noção de arquitetônica de Mikhail Bakhtin. Diluída em textos publicados pelo autor no século passado, a arquitetônica propõe a compreensão de enunciados concretos – e nesse bojo temos o texto literário – como um todo, desde suas relações históricas, seus valores éticos, culturais, históricos, sociais, políticos e ideológicos.

Para isso, selecionamos o conto “O bebum, a puta, o doido e o viado”, publicado no livro *Sob a sombra da aboboreira*, em 2017, pela editora 7 Letras. No conto, temos, mais uma vez, uma crítica do autor à vida cotidiana, buscando colocar à luz sujeitos sociais marginalizados no âmbito de uma cultura ocidental machista, racional, misógina, lgbtqia+fóbica, como é o caso das personagens do texto.

1. Ricardo Domeneck e a busca pelo outro

Radicado na Alemanha – vive e trabalha em Berlim desde 2002 como escritor e DJ em clubes noturnos –, nasceu na cidade paulista de Bebedouro, em 1977. As obras publicadas por Ricardo Domeneck no Brasil são: *Carta aos anfíbios*, de 2005, *A Cadela Sem Logos*, em 2007, uma edição artesanal de um pequeno livro de poemas intitulado *Corpos e palanques* (2009), *Sons: Arranjo: Garganta* também em 2009, *Cigarros na cama* (2011), *Ciclo do amante substituível* (2012), *Sob a sombra da aboboreira* (2017), *Odes a Maximin* (2018), *Doze Cartas* (2019) e seu trabalho mais recente, *A morse desse corpo* (2020). Além disso, recentemente trabalhou na edição da obra *Batendo Pasto* (2021), de Maria Lúcia Alvim.

Também é editor das revistas *Modos de Usar & Co.* e *Cabaret Wittgenstein*. Além das obras publicadas no Brasil, há traduções de seus textos para o alemão, inglês, castelhano, catalão, francês, holandês, esloveno, sueco e árabe. Ricardo Domeneck também transita na tradução, transpondo para o português poemas de autores como Hans Arp. Não só pelo campo da palavra que vemos a presença do autor, uma vez que trabalha com o sonoro e também com o imagético em sua obra, mesclando a palavra em sua dimensão verbal, com o visual e o musical. O elo identificador da obra de Domeneck é o preenchimento de um discurso amoroso homoerótico.

Aos 17 anos ganhou uma bolsa de estudos nos Estados Unidos, iniciando sua vida enquanto ser-sujeito nômade (desterrado). A estadia em terras estrangeiras fez com que Ricardo entrasse em contato com outras culturas, mas, especialmente, com a literatura. Em entrevista a Carlito Azevedo⁴², o artista conta que não havia livros em sua casa, e ao migrar para o novo país, foi apresentado a Edgar Allan Poe, Walt Whitman, Emily Dickinson, entre outros. Na mesma entrevista, Domeneck relata sua aversão

⁴² Disponível em <https://www.germinaliteratura.com.br/resenha24.htm>. Acesso em 07 set. 2024.

ao tradicional, ao clássico e às dicotomias mais usuais de nossa vida cotidiana, o que é marcante em seu projeto poético-filosófico.

Ricardo Domeneck propõe o avesso, como coloca Peixoto (2013), questiona o status da poesia tradicional na escolha por sua temática de recorrência homoerótica. No livro *Sob a sombra da aboboreira* (2017), vemos a variedade de temas, desde sua vida em Berlim, até o cotidiano das cidades brasileiras, como é caso do conto que analisaremos neste trabalho, “O bebum, a puta, o doido e o viado”.

2. O bebum, a puta, o doido e o viado: um olhar de fora

O conto “O bebum, a puta, o doido e o viado” faz parte do livro *Sob a sombra da aboboreira*, publicado em 2017 pela editora 7 Letras. A coletânea é a primeira compilação de contos do autor, conhecido por sua escrita em versos. Composta por 25 contos, o enunciado analisado neste trabalho é o quinto da sequência. O título da obra faz referência à história bíblica de Jonas⁴³, há inclusive um conto no livro intitulado “Jonas de Tarsis”, que dialoga com os acontecimentos do homem engolido pelo peixe. Podemos pensar que a metáfora da aboboreira é um indício do homem que está nas sombras, na escuridão, escondido do mundo e do outro, e talvez até isolado *pelo* outro, como acontece no conto bíblico. Essa é a proposta de Domeneck: mostrar o que está nas sombras.

No conto, são apresentados para nós, leitores, quatro corpos abjetos de uma vila: o bebum, a puta, o doido e o viado e sua relação

⁴³ Na bíblia, o profeta Jonas foi enviado por Deus para pregar em Nínive, mas tentou fugir para a Península Ibérica. Após ser lançado ao mar e engolido por um grande peixe, ele foi forçado a cumprir sua missão. Jonas anunciou a destruição da cidade em 40 dias. No entanto, o povo de Nínive se arrependeu, jejuou e abandonou suas maldades, o que fez com que Deus poupasse a cidade. Mesmo assim, Jonas ficou indignado, pois desejava que a cidade, conhecida por sua crueldade, fosse destruída. Deus então fez crescer uma planta para dar sombra a Jonas, mas ela morreu, o que aumentou ainda mais a frustração do profeta.

com os moradores, inclusive a sua relação com o narrador. Os quatro sujeitos são excluídos socialmente, e, por isso, inominados no conto. A todo tempo são penetrados pelos juízos de valor emitidos pelos habitantes da pequena cidade, inclusive pelo juízo de valor de um sujeito, o narrador, que é, ao mesmo tempo, de dentro e de fora da cidade, isto é, está em um entre-lugar, um limiar, assim como os próprios anti-heróis do conto. A existência desses corpos altera os rumos da vila, especialmente do narrador, até a morte dos quatro, culminando no fim do conto.

A história é narrada a partir do ponto de vista de um narrador que participa ativamente da história, entretanto, o foco é na avaliação dos corpos dos quatro sujeitos que dão nome ao conto: o bebum, a puta, o doido e o viado. O narrador descreve a vila e a vida das personagens, e ao mesmo tempo, avalia os acontecimentos. Temos somente o seu ponto de vista sobre o que se passa na vila em relação a esses quatro sujeitos.

Não há nomes próprios designados aos personagens, sujeitos centrais do conto, que são tratados pelo narrador por substantivos simples, dessa forma, ao longo do texto somente são reconhecidos por suas características e chamados assim. Além deles e do narrador, há também a presença da mãe do narrador e suas irmãs, junto aos moradores da cidade, que aparecem como elementos componentes da vila, e que ativamente dão seu ponto de vista, incorporados na fala do narrador: “suas vidas eram dominadas, aos olhos de todos, por condições e condenações” (Domeneck, 2017, p. 29)

A vila é descrita de um ponto de vista pessimista pelo narrador enquanto morador descontente: “aquela era a cidade onde acabavam os trilhos da ferrovia, e é difícil diferenciar entre o fim da linha e o fundo do poço” (Domeneck, 2017, p. 28). Há o espaço da quitanda, o boteco e a moradia das pessoas. Na vila encontramos sujeitos comuns a todas as outras cidades: “em cidades do interior do Brasil, seja Cascavel ou Bebedouro, Tubarão ou Sorriso, o bebum, a puta, o doido e o viado de uma vila podem

concentrar-se no espaço quadradinho de um mesmo quarteirão.” (Domeneck, 2017, p. 28).

No decorrer do conto, temos a presença das vozes da cidade, além da voz do próprio narrador, que é preponderante e avalia a todo tempo os julgamentos dos outros. Esses julgamentos constituem o próprio narrador em sua relação com a cidade e com os corpos que vagueiam pela cidade, que são marginalizados, e até mesmo excluídos pela vila.

Na próxima seção deste trabalho, analisaremos mais detalhadamente como se constroem essas relações dialógicas no conto de Ricardo Domeneck a partir do todo, pela proposta da arquitetônica de Mikhail Bakhtin.

3. A noção de arquitetônica nos estudos bakhtinianos

Mikhail Bakhtin – e o Círculo – com seus postulados acerca da linguagem têm gerado grande repercussão nos estudos das áreas das Ciências Humanas como um todo. Dentre seus estudos, há escritos sobre linguística, filosofia, psicanálise, teologia, entre outros, o que contribui para a compreensão de diferentes áreas, especialmente para a área da linguagem, e para entendermos a relação do homem com o mundo.

Bakhtin não foi um linguista, e tampouco teórico da literatura, mas sim dedicou seus estudos para a compreensão da vida, e, especialmente, das relações do eu-outro. Para isso, utilizou-se da literatura como forma de entender esses fenômenos, tendo se debruçado no romance – particularmente no romance de Dostoievski. Dessa forma, o filósofo russo não sintetizou uma teoria específica em categorias, típicas da ciência positivista, e assim, um termo pode aparecer em uma obra sob uma denominação, e em outra, sob uma denominação diferente.

A noção de arquitetônica, assim como tantas outras noções apresentadas por Bakhtin, como é o caso de *relações dialógicas*, popularmente sintetizada no termo *dialogismo*, nós encontramos de forma dispersada em algumas de suas obras. A arquitetônica em

Bakhtin vai além do conteúdo puramente linguístico, constituindo, portanto, um olhar mais amplo e heterogêneo para a vida:

Tal conceito emerge, portanto, de um comprometimento não só linguístico, mas de uma visão de mundo que busca entender o todo, numa perspectiva em que estão articulados, numa relação dialógica infinda, os aspectos social, histórico, cultural e ideológico da produção da linguagem. (Cavalcante Filho, 2014, p. 4)

A questão da arquetônica encontra-se diluída em quatro obras: a) “Arte e Responsabilidade” (2011 [1919]); b) “Para uma Filosofia do Ato Responsável” (2010 [1920-1924]); c) “O autor e a personagem na atividade estética” (2011 [1924]); e d) “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (2014 [1924]).

Pensar no conceito da arquetônica a partir da perspectiva bakhtiniana para compreender enunciados concretos, especialmente os enunciados pertencentes ao campo da atividade literária, nos permite

compreender os aspectos históricos, sociais, culturais, éticos e estéticos, possibilite nos ver o mundo e a linguagem como acontecimento, como uma atividade, e o ato humano com a linguagem um evento singular, único e irrepetível num dado espaço e tempo (Cavalcante Filho, 2014, p. 4)

Bakhtin nos direciona a pensar em “Arte e Responsabilidade” (2011 [1919]) sobre a importância da integração dos “três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida” (p. XXXIII) na unidade do sujeito. Ainda no mesmo texto, o filósofo nos faz refletir sobre a relação conflituosa entre o mecânico e o arquetônico para a composição e integração dos elementos do objeto artístico do todo:

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e

não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras (Bakhtin [1919], 2011, p. XXXIII).

No projeto de “Para uma Filosofia do Ato responsável”, o autor prossegue em sua argumentação, novamente pensando na importância do todo arquitetônico de forma harmônica, na unidade da responsabilidade do autor, em que as partes dialogam entre si:

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 concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: 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-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (Bakhtin [1920-4], 2010, p. 114-5).

Em “O autor e a personagem na atividade estética” (2011 [1924]), Bakhtin traz um conceito-chave, dentre tantos outros em sua obra, para a compreensão da relação entre as partes na arquitetônica: a exotopia. A noção, também presente em “Para uma filosofia do ato responsável” (2010 [1920-4]), aponta para um excedente de visão enquanto elemento para se observar o todo que constitui o eu, mas principalmente o outro. Do meu lugar me coloco externamente a mim mesmo, nos dizeres do filósofo russo, para entender o outro. É importante ressaltar, entretanto, que a exotopia não é passível de se confundir com a noção de empatia – a capacidade de supostamente se colocar no lugar do outro – mas se encontra com a noção de alteridade. Da mesma forma como coloca

Cavalcante Filho (2014, p. 9), a alteridade é fundamental na elaboração conceitual da arquitetura.

Já em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (2014 [1924]), Bakhtin apresenta uma diferenciação entre a questão das formas composicionais e as formas arquitetônicas de modo a problematizar o campo das artes em relação ao objeto artístico. Para Bakhtin, as formas arquitetônicas constituem

formas de valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. (Bakhtin, 2014, p. 25)

As formas composicionais, por sua vez, apresentam características mais utilitárias, e conseqüentemente, mais mecânicas, elemento alvo da crítica de Bakhtin em ensaios anteriores conforme apresentado. Uma questão importante na diferenciação dessas formas é que as arquitetônicas determinam a escolha da forma composicional. Caberá, portanto, ao autor na atividade estética a seleção, e assim, com essa distinção, vemos que as formas arquitetônicas abarcam centros de valores do autor e, eventualmente, como no caso dos romances polifônicos de Dostoiévski, de seus heróis, em que forma, conteúdo e material conectam-se fundamentalmente.

A partir das leituras dos quatro trabalhos e tratados éticos e estéticos propostos por Mikhail Bakhtin, em diálogo com o Círculo, vemos que o filósofo propõe uma compreensão do mundo e da vida em diálogo com os diversos campos da atividade humana e suas manifestações culturais, ideológicas e de linguagens. O entendimento da proposta da arquitetura bakhtiniana possibilita uma compreensão ativa do mundo, em que forma, conteúdo e material se articulam para a produção de sentidos, historicamente situados.

Ao analisarmos a arquitetônica de um objeto estético, observando o seu todo arquitetônico, conseguimos um entendimento das relações temporais, espaciais e os centros de valores estabelecidos:

Temos aqui, portanto, no objeto estético, o ato responsivo de um autor-criador, que sob uma aura axiológica compõe um objeto estético, integrando os aspectos éticos, estéticos e cognitivos, de forma arquitetonicamente harmônica. Estamos diante, portanto, de um trabalho autoral, um ato responsável (sem álbi para a existência), de uma atividade de resposta (a alteridade como elemento fulcral), num dado espaço-tempo, de responsabilidade (eu-outro), cujo acabamento só é dado de fora, do exterior (exotopia/ excedente de visão). (Cavalcante Filho, 2014, p. 12)

Nesse sentido, ao depreendermos a arquitetônica de um texto, um enunciado concreto, estamos estudando todas as suas dimensões, identificando as partes que compõem esses textos e o modo como se articulam. Além disso, acrescenta Cavalcante Filho (2014, p. 13):

explicitamos as inter-relações axiológico-dialógicas que constituem o todo em sua imbricação com os valores éticos, culturais, históricos, sociais, políticos e ideológicos. Enfim, a arquitetônica permite-nos que compreendamos o mundo como acontecimento respaldado numa atitude responsiva e dialógica, nunca abstrata e mecânica. (Cavalcante Filho, 2014, p. 13)

A noção de arquitetônica dos estudos bakhtinianos, portanto, nos oferece algo além de uma estratégia metodológica de análise de enunciados concretos, uma vez que Bakhtin propunha uma compreensão da vida, de um ponto de vista mais dialógico, e por isso, sem a precisão de fórmulas e estratégias rígidas de análises. Mesmo assim, a arquitetônica dos dizeres (Padilha, 2015) permite uma compreensão ativa do outro, mediado pela linguagem.

O conto “O bebum, a puta, o doido e o viado”, de Ricardo Domeneck, é permeado de dizeres e valorações que constituem a arquitetônica do texto. Na próxima seção deste trabalho, analisaremos

essa construção para a constituição dos sentidos do enunciado a partir das posições de Mikhail Bakhtin, e também do Círculo.

4. “Suas vidas eram dominadas, aos olhos de todos”: a arquitetônica contemporânea do conto de Domeneck

Há no conto dois centros de valores que organizam a trama: um centro de valor que emoldura o conto, do narrador, que participa ativamente da história; e um centro de valor reportado direta e indiretamente no discurso do narrador que engloba as vozes dos moradores da cidade, composto inclusive por membros da família do narrador como sua mãe e irmãs. E há, discursivamente, um centro de valor não expresso, o das personagens julgadas, ou seja, elas não têm voz, a não ser através da voz do narrador.

O narrador inicia o conto construindo para o leitor sua valoração acerca da cidade, que já prepara para o que virá nas linhas seguintes, localizando a narrativa em um pequeno vilarejo, descrito pelo narrador de um ponto de vista pessimista, em que o autor utiliza expressões que remetem a jargões populares como “fim da linha”, “fundo do poço”, “comer o pão que o diabo amassou” e “jogar pedra na cruz”:

Aquela era a cidade onde acabavam os trilhos da ferrovia, e é difícil diferenciar entre o fim da linha e o fundo do poço. Um abandono à própria sorte. Virar-se. Amassar o pão com os diabos sem jogar pedra na cruz. Ali, as lições dos perigos da outridão vêm cedo. (Domeneck, 2017, p. 28)

O autor retoma as expressões mas se utiliza delas para dar seu próprio tom valorativo, em oposição ao conhecimento popular, o que constrói um efeito de sentido hiperbólico para a cidade em questão, caracterizando negativamente aquele tempo-espço.

A cidade em que habitam as personagens pode se passar em qualquer vilarejo interiorano do Brasil: “Em cidades do interior do Brasil, seja Cascavel ou Bebedouro, Tubarão ou Sorriso, o bebum, a

puta, o doido e o viado de uma vila podem concentrar-se no espaço quadradinho de um mesmo quarteirão” (Domeneck, 2017, p. 28). Essa demarcação cronotópica – relação espaço-temporal para Bakhtin – é importante para o conto, uma vez que permite ao leitor, co-construtor do todo arquitetônico, situar a narrativa a partir de seu ponto de vista e contexto mais imediato, já que a história pode ser transcorrida em qualquer pequena cidade de interior brasileira. Também, há uma construção de um estereótipo dessas cidades, que pressupõe a existência de quatro figuras marcadas e abjetas na sociedade: o alcoólatra, a mulher tida como promíscua, o doente mental e o homossexual.

A relação espaço-tempo não é especificada no decorrer do conto, especialmente o tempo, entretanto, temos indícios de que se trata de uma digressão do narrador sobre sua vida naquela cidade, marcada pelo uso do pretérito perfeito, ao final do conto em que reflete:

Eu mesmo fugi daqueles rodízios entre compaixão e cavalgada. Mas às vezes na madrugada, ébrio feito um potro entregue às putarias, eu os sinto cambalear e rebolar nas partes mais escuras do meu corpo, aqueles quatro cavalos do apocalipse. (Domeneck, 2017, p. 31, grifo nosso)

Sobre a relação espacial-temporal, Bakhtin utiliza o conceito de *cronotopo*, inicialmente proposto por Einstein, referindo-se “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura (...)” (Bakhtin, 2014, p. 211). Ainda ao discutir sobre o cronotopo artístico-literário, Bakhtin (2011) aponta:

ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. (Bakhtin, 2014, p. 2011).

Nesse sentido, no conto em questão, o espaço e o tempo são unidos um ao outro, no intuito de localizar os corpos das personagens

sociais focadas por Domeneck em um determinado contexto interiorano em que são constituídos discursos muito específicos sobre determinados grupos sociais. O espaço é priorizado na narrativa no sentido de criar uma relação muito específica de pertencimento dos corpos e de seu andar naquela cidade, que dialoga com o cotidiano de seus moradores, o que constituiu o narrador enquanto sujeito ao colocar que sente “o cambalear e rebolar nas partes mais escuras do meu corpo aqueles quatro cavalos do apocalipse” (Domeneck, 2017, p. 31).

O centro de valor do narrador que organiza a história traz o ponto de vista dos moradores da vila, fundamentais para o conto, especialmente se pensarmos no título. Não são dados nomes aos personagens centrais da trama, eles são tratados por substantivos que apontam para os juízos de valor construídos socialmente. A ausência de nomes próprios decorre do apagamento dos sujeitos na trama, e também, ao escolher substantivos demarcados socialmente, temos a refração de valores especialmente ideológicos, como discute Volochínov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2017 [1929]).

Para o autor, a palavra é um signo neutro, em que cada campo produz seu próprio material ideológico e forma seus próprios signos - “a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*.” (Volochínov, 2017, p. 98). Nesse sentido, a palavra é o modo mais apurado e sensível da comunicação social, ela explica da melhor forma possível as principais formas ideológicas da comunicação signíca. A palavra reflete e refrata uma realidade externa a ela.

Podemos explorar melhor essa relação ao compreendermos os dizeres dos moradores associados aos “nomes” das personagens trazidas à luz pelo narrador. Por exemplo, o bebum e o doido eram alvos de maior complacência da cidade, já a puta e o viado “eram insalváveis” (Domeneck, 2017, p. 29), mas mesmo assim, todos evitavam o contato, até mesmo o próprio narrador, que “morria de medo dos dois” (Domeneck, 2017, p. 28):

Desviar do bebum era impossível sem ser notado, e somos ensinados, afinal, a ser canalhas mas covardes. Com o doido era mais fácil evitar

proximidade. Bastava cruzar a avenida logo depois do boteco, e retornar à calçada anterior onde ficava a quitanda um pouco mais acima. (Domeneck, 2017, p. 28-29)

Já com a puta e o viado, o tratamento era diferente: “Assovios irônicos – talvez não tão irônicos, enxovalhos e xingadinhas com aquele vocabulário mimoso do interior católico. O povo é prascóvio mas tem suas tendências sociopáticas” (Domeneck, 2019, p. 29). Nesse trecho, temos um indício do motivo do tratamento hostil aos dois últimos: a religiosidade. Tradicionalmente, as religiões de matriz cristã, especialmente a católica, típicas de cidades de interior do Brasil, têm tendência a uma formação discursiva mais conservadora, fundamentada em valores bíblicos, o que perpassa a constituição dos sujeitos moradores e seus discursos sobre o outro, como foi trazido por Domeneck.

É interessante como o autor apresenta pela voz do narrador o apagamento dos corpos da puta e do viado na trama, pelos outros habitantes da cidade, levando para ambientes secretos, obscuros, fora do social:

Tocados apenas às escuras, às escondidas, nos terrenos baldios, nas casas em construção, em meio às juras de morte se abrissem a boca. Eram inúteis para a cidadania boazinha. Não, não eram inúteis. Manuseados eram à beça. Mas fora do arraial. Nos esconjuros dos bairros. Faziam de suas demandas as suas ofertas. Eram as ripas frouxas do berço esplêndido. (Domeneck, 2017, p. 29)

O narrador confidencia o medo em se tornar um daqueles: “Que pavor tornar-se um deles, merecer da vizinhança a xingaria e apedrejação” (Domeneck, 2017, p. 30). Esse medo constitui o narrador enquanto sujeito, ao recear parecer-se com um dos corpos abjetos da cidade. Uma voz, entretanto, se sobressai na formação do centro de valor do narrador: a da mãe e de suas irmãs. No seio familiar, o narrador observa mais atentamente a exclusão dos corpos:

Como sofre essa mulher!, minha mãe dizia baixinho após passarmos pelo muro em que a família do doido toda se encavalava de tardezinha. Tadinha! Diziam minhas irmãs e as amigas ao verem a puta passar e ir mexer com os rapazes na praça. Vai arrumar namorado como?, perguntavam solidárias. (Domeneck, 2017, p. 30)

Há, nesse trecho, uma característica que persegue e faz fundo do conto como um todo: a forte presença da estrutura patriarcal que constitui o Brasil, principalmente nas cidades interioranas, como é a cidade estetizada por Domeneck. Podemos notar isso, inicialmente, pela misericórdia que se tem pelo bêbado e pelo louco, mas que não é possível com a mulher vista como puta e o homossexual. No trecho, questiona-se a capacidade de arrumar namorado da mulher, e ainda, se segue o julgamento:

Na cidade onde o destino da mulher era casar, todos achavam que a puta era puta para arrumar marido. Pelo viado nunca vi muita comiseração. Sozinho sempre. Que desgosto para os pais!, resmungavam. (Domeneck, 2017, p. 31)

Ao final do conto, todos morrem: o bêbado atropelado, a mulher, de AIDS, o louco, de acidente doméstico e o homossexual foi encontrado esfaqueado em um terreno abandonado da cidade. Até mesmo aquele narrador que morava na cidade em questão parece ter morrido ao se mudar de lá, mas que se lembra daqueles corpos em sua cavalgada e rebolada pela vida.

Considerações finais

O conto de Domeneck, conforme discute Ginzburg (2012), apesar de não dar voz, por meio de um discurso direto, a personagens que contrariam a ordem patriarcal, como é o caso do alcóolatra, da mulher tida como puta, do louco e do homossexual, que são centrais no conto, discute a presença desses corpos na sociedade brasileira, por meio da construção de um cronotopo típico de nossa realidade.

Diferentemente de outras obras já publicadas pelo autor, no conto analisado neste trabalho, Domeneck utiliza uma linguagem que se apropria dos discursos da contemporaneidade, de forma a problematizar as relações tidas como “normais”, fundadoras de nosso país.

É fundamental ao analisar textos – de qualquer que seja o campo de produção – olhar para o todo constituinte do enunciado para compreender a dimensão axiológica do autor criador em questão, como propõe a noção da *arquitetônica* encontrada na obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin, em direção ao que nos diz João Cabral de Melo Neto (1986, p. 54-58):

Apenas um corpo completo
e sem dividir-se em análise
será capaz do corpo a corpo
necessário a quem, sem desfalque,
queira prender todos os temas
que pode haver no corpo frase:
que ela, ainda sem se decompor,
revela então, em intensidade.
(NETO, 1986, p. 54)

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. XXXIII-XXXIV.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. O problema do conteúdo, do material e da forma ([1923-1924/1975]). In: **Questões de Literatura e Estética** (A Teoria do Romance). Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo: UNESP, 2014, p. 13-70.
- _____. Formas do tempo e de Cronotopo no Romance (Ensaio de poética histórica). In: **Questões de Literatura e Estética** (A Teoria

do Romance). Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo: UNESP, 2014, p. 211-363.

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

AZEVEDO, Carlito. **Uma vez humano sempre acrobata**. Disponível em: <http://www.germinaliteratura.com.br/resenha24.htm>. Março de 2006. Acesso em 04 de dezembro de 2019.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. A arquitetura da arquitetônica bakhtiniana. **Anais do 12th International Congress of the Brazilian Studies Association (BRASA)**. King's College – London – UK, aug. 2014.

DOMENECK, Ricardo. **Sob a sombra da aboboreira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas**. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane, 2 (2012), pp. 199-221.

NETO, João Cabral de. **Poesias Completas**. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.

PADILHA, Simone de Jesus. A arquitetônica dos dizeres: em todas as direções. Em: Revista diálogos: linguagens em movimento. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015.

PEIXOTO, Bárbara Pereira Bin Bispo et al. **A poética do ruído em Ricardo Domeneck**: intertexto, performance e mídias. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG. 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo].

POR UM DESTERRAMENTO AMOROSO: AS DIFICULDADES DE PESQUISAR EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Paulo Luciano Cizeski de LORENZI⁴⁴

1 O outro que me desterra

Desde o momento que entrei no curso de graduação em Letras-Língua Portuguesa, eu sabia que queria dar aula, usar a Língua Portuguesa como um instrumento de mudança, assim como usar a educação como uma forma de mudar a visão de crianças e jovens dela mesma e do mundo. Saber que eu poderia ser um instrumento de mudança, com a condição de formar pessoas com pensamentos diferentes sempre me deu ânimo para continuar na graduação.

Mas as coisas foram mudando e conforme as fases iam passando, a pergunta: “Você é da literatura ou da linguística?” ia ficando cada vez mais frequente e a minha resposta sempre foi: “Nenhum, sou da educação”...até o momento em que fui apresentado, pela professora Fabiana Giovani⁴⁵, à Linguística Aplicada, mudando, mais uma vez, a forma com que eu observava a maneira com que a educação e a escola eram moldadas no Brasil e, mais especificamente, como a linguagem era trabalhada na sala de aula.

Durante o percurso na disciplina, tive a oportunidade de acessar textos brilhantes e diferentes perspectivas educacionais

⁴⁴ Graduando do curso de Letras-Língua Portuguesa e Literaturas, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: paulo.luciano@grad.ufsc.br

⁴⁵ Conheci a professora Fabiana na disciplina de Linguística Aplicada, no semestre seguinte pedi para que ela me orientasse no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como está orientando na escrita desse projeto, que teve origem nas nossas reuniões sobre o TCC.

voltadas, principalmente, para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A disciplina foi essencial para minha formação como professor e também como pessoa, apesar de ter certeza que nenhuma dessas formações tem fim.

Acredito que foi nesse momento em que percebi que Bakhtin, assim como seu Círculo de estudos, botava luz no que eu esperava da graduação, como a compreensão da relação da língua e do ser, da relação entre a linguagem e o social, como expõe Boukharaeva (1997, p.33): “A língua é um discurso do indivíduo social e não um sistema estável e inerte.”

Bakhtin também trabalha muito com o *outro*, colocando a importância do outro na comunicação e na linguagem, o que levei também para o aprendizado, EU como professor não devo ser protagonista, mas sim o OUTRO, o aluno, deve brilhar e motivado pelo professor e pelo diálogo entre esses dois, aprender a pensar e agir de acordo com suas ideias. Ainda no livro Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, do qual retirei a citação anterior, a autora coloca: “O diálogo não acontece por si mesmo. Além do *eu*, apto, intencionado e preparado ao diálogo, e seu interlocutor, algo entre *eu* e o *outro* deve existir.” (Boukharaeva, 1997, p.42).

A Língua Portuguesa, o seu processo de ensino e aprendizagem e a educação como um todo sempre foram, pensadas por mim em um ambiente escolar, acadêmico, com pessoas que estavam ali em mais uma etapa das suas vidas, que assim que saíssem desse ambiente, voltariam para casa, tomariam um banho e poderiam pensar em tudo o que foi falado, refletir sobre como isso impacta a realidade delas, e a língua é o que dá acesso à realidade:

Se tivermos em mente que não temos acesso direto à realidade, que esta relação é mediada por palavra, por linguagem, isto é, que a palavra semiotiza a vida, o mundo, teremos por certo que o rumor que as palavras produzem, de forma singular em cada um de nós, soa com nuances semânticas diferentes em cada sujeito. (Giovani e Souza, 2017, p. 24)

E a palavra “realidade” ainda ficou martelando na minha cabeça, pensava que a realidade de cada pessoa é diferente, assim como o processo de ensino e aprendizagem e foi dessa inquietação que surgiu o interesse em pesquisar um pouco mais sobre o processo e aprendizagem das pessoas em privação de liberdade, grupo extremamente marginalizado pela sociedade como um todo.

Ao decidir sobre esse tema, notei que a Constituição garante o direito à educação, mas como está sendo todo o processo educacional dessas pessoas, como elas veem a Língua Portuguesa? Apenas como uma matéria ou conseguem compreender e identificar a importância que ela tem em uma esfera maior?

2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade em Santa Catarina

Na década de 40, foi lançada a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e foi a partir dessa campanha que o assunto de educação formal para adultos começou a ganhar destaque. Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma o direito à educação básica dos jovens e adultos trabalhadores e só cinco anos depois, em 2001, que o Plano Nacional de Educação foi aprovado e com ele o conceito de educação ao longo da vida começa a ganhar mais força, juntamente com as vinte e seis metas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando a erradicação do analfabetismo, além da melhoria na qualidade de ensino e a produção de dados para futuras melhorias.

A EJA ganhou espaço e avançou, consolidando-se como uma modalidade educativa muito importante para a educação do país, mas apesar de ter avançado, vem desde 2018, como expresso no gráfico 1, retirado do Censo Escolar de 2022, realizado pelo INEP, decaindo, com menos pessoas matriculadas, sendo que entre

2019 e 2023 o número de matrículas diminuiu 20,9%, como mostra o gráfico 2, também retirado do Censo Escolar, porém de 2023.

Figura 1 - Evolução da matrícula na EJA no Brasil entre 2018-2022



Fonte: Censo escolar 2022

Figura 2 - Número de matrículas na EJA – Brasil – 2019-2023



Fonte: Censo escolar 2023

No estado de Santa Catarina, a EJA é ofertada pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), espalhados por todo o estado. Todas as 40 unidades dos CEJAs garantem o acesso a EJA por meio das Unidades Descentralizadas (UDs). Os CEJAs, juntamente com algumas escolas de educação básica, também

desenvolvem o Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade.

Esse programa atende: “adolescentes, jovens e adultos internos em unidades prisionais, socioeducativas e centros terapêuticos do Estado de Santa Catarina.”, como consta no próprio site da Secretaria de Estado da Educação. Essa é uma modalidade da EJA que está em crescimento no estado de Santa Catarina, de acordo com notícia publicada no site da Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP), em 2024 houve um crescimento de 26% de matrículas no Ensino Básico em comparação com o ano anterior, ultrapassando a meta do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, que é de 5%.

Essa é uma modalidade da EJA com muitas especificidades e desafios próprios e mesmo sendo muito importante para a reintegração das pessoas em privação de liberdade na sociedade, ela ainda é deixada de lado, um exemplo é que os Censos escolares não contam com um tópico próprio para a educação nesses espaços, além da pequena quantidade de pesquisas acadêmicas nesse ambiente, principalmente as que são voltadas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Essa modalidade de ensino, que é cheia de particularidades e está em constante crescimento, ainda é deixada de lado na maioria dos seus diferentes aspectos, ou seja, nesse caso o crescimento não é o deslocamento e a falta de deslocamento e de dar a devida importância a pessoa que está em situação de privação de liberdade, ocasiona a falta de políticas educacionais que atinjam esses espaços e também essas pessoas. As pesquisas nesse tema também são mínimas, já que existe uma grande dificuldade de acesso a esses espaços para realização delas. Por isso, esse trabalho tem como objetivo, visando o ensino e aprendizagem de língua portuguesa mostrar a carência de pesquisas e trabalhos científicos nessa área, assim como as problemáticas que envolvem as pesquisas nesse tema.

3 Pesquisas sobre a educação em espaços de restrição e privação de liberdade

Dentro da área de pesquisas esse tema também é pouco recorrente, a pesquisa feita no repositório de periódicos da CAPES com o termo “privação de liberdade” encontrou apenas 721 resultados, como na imagem abaixo.

Figura 3 - Número de resultados da pesquisa “privação de liberdade” no repositório da CAPES



Fonte: Pesquisa própria

O resultado torna-se ainda menor, mas ainda mais decepcionante, quando o assunto pesquisado é “língua portuguesa privação de liberdade”, contando com apenas seis resultados, como na imagem abaixo.

Figura 4 - Número de resultados da pesquisa “língua portuguesa privação de liberdade” no repositório da CAPES



Fonte: Pesquisa própria

Para analisar outra fonte, busquei os mesmo termos, na mesma ordem, no Repositório Institucional da UFSC. A primeira pesquisa obteve 1423 resultados, como mostra a imagem abaixo.

Figura 5 - Número de resultados da pesquisa “privação de liberdade” no repositório da UFSC



Fonte: Pesquisa própria

A segunda pesquisa, como esperado, obteve menos resultados, apenas 618 documentos foram encontrados.

Figura 6 - Número de resultados da pesquisa “língua portuguesa privação de liberdade” no repositório da UFSC



Fonte: Pesquisa própria

Esses números apenas reforçam que as pesquisas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa para pessoas em situação de privação de liberdade são necessárias e urgentes, por isso é preciso entender quais são os principais desafios e quais as especificidades dessa modalidade educativa, além de compreendê-la e contribuir com a sua melhoria.

4 A (difícil) construção de um desterramento amoroso

Ao notar que as pesquisas eram mínimas e na sua maioria uma análise documental, pensei que o mais importante está sendo deixado de lado, o eu e o outro do diálogo desse espaço de privação de liberdade, o professor e o aluno estavam sendo esquecidos e suas vozes, algumas já fracas de tanto gritar, estavam sendo ignoradas.

Os dois sujeitos de um diálogo tão complicado e turbulento estavam sendo silenciados, o professor não estava podendo falar, já que não havia alguém que o escutasse e o aluno, desde o momento em que perdeu a sua liberdade foi silenciado, pois esses espaços não restringem apenas a liberdade física.

Esse mundo que apaga o outro, em que eu sou mais eu e não preciso de ninguém, esse mundo que instaura essa crise da ausência do outro, esse mundo precisa ser superado e o outro ser instaurado, porque senão também não tenho o meu lugar. Para que eu tenha o meu lugar, eu preciso que você tenha o seu lugar. O eu só funciona, só existe, só se posiciona diante do outro; se não tenho o outro, não tenho o eu. (Miotello, 2011, p.35)

Em que ponto esses professores e alunos falam sobre algo similar? Em que ponto esse discursos se colidem? Quais as diferenças? Miotello com a citação anterior me fez pensar sobre essa relação de falas, de discursos. São muitas perguntas que rodam em torno desse tema e espero poder ter uma resposta em breve, mas obter essas respostas não é fácil, já que parece que a roda está sempre girando no fluxo contrário.

Para compreender o que se passava dentro de um espaço tão diferente do que eu estou acostumado, será necessário um grande deslocamento, por isso é necessário um grande planejamento, com auxílio de diferentes instâncias governamentais, mas será que é interessante para o governo ter um pesquisador lá dentro? Acredito que essa resposta eu já tenha.

Foram inúmeras ligações não atendidas ou encaminhadas para outros setores, emails não respondidos, sites de busca que não passavam nenhuma informação, muita dificuldade para entender como funcionava e uma dificuldade ainda maior para ter acesso, já que essa dificuldade de comunicação impede que informações sejam passadas.

Ter um pesquisador interessado em compreender e melhorar a educação nesses espaços não é confortável e, aparentemente,

muito menos interessante para o governo, mesmo que, como colocado por Foucault:

A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento. Só a educação pode servir de instrumento penitenciário (Foucault, 1999).

E também nos diversos documentos trazidos pelo site da Secretaria de Estado da Educação, como a LDB 9.394/1996, ECA 8.069/1990, Resolução nº 3 do CNE/2010, a Resolução nº 110 do CEE/2012 e a Resolução nº3 do CNE/2016.

Considerações finais

O projeto está em andamento, apesar de todos os percalços, ele está, aos poucos, evoluindo e chegando mais perto do objetivo traçado por mim, enquanto pesquisador e futuro professor. A pergunta que orienta essa pesquisa é: “Como os sujeitos se constituem na relação de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em um contexto de privação de liberdade?”. Para respondê-la serão necessários diversos processos.

É importante que os documentos sejam lidos para que se possa entender como se dá essa educação em um nível legal – em nível estadual e nacional – e como poderemos acessar esses espaços para a pesquisa.

É importante pensar que os sujeitos da pesquisa são pessoas, por isso é importante realizar esse deslocamento, o máximo possível, para entender qual a realidade encontrada pelos professores quando estão dando aula nesse espaço e também dos estudantes, que privados de sua liberdade, têm uma rotina e um ambiente completamente diferente.

Para isso será necessário se colocar na posição de ouvinte, entender o que o professor sente e o que ele passa ali, como ele se prepara para dar as aulas, mostrar ao professor que ele merece ser respeitado e ouvido, isso se dará por meio de uma entrevista, com

perguntas pré selecionadas, mas não restritivas, já que o objetivo ali é ouvir o que ele tem a dizer.

Como complemento à fala do professor, será feita uma observação de uma aula, para entender quais as diferenças desse espaço, das metodologias e da forma com que o professor precisa se adaptar para dar aula, visando conhecer as práticas de linguagem envolvendo os eixos escrita, leitura/escuta, oralidade e análise linguística/semiótica.

E como destaquei anteriormente, o professor não é o único nesse diálogo, o estudante também tem que ser ouvido e de uma forma diferente, já que essa pessoa está em um ambiente que está longe de ser amigável e não existe outra realidade além dessa, já que privado de liberdade, desconhece o que esse instrumento de ressocialização – ou punição – permite.

Esse diálogo terá como objetivo compreender as dificuldades e desafios do local em que ele está inserido, como é o dia a dia nesse lugar, qual a relação que ele tem com o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Pretende-se cotejar as experiências com o ensino e aprendizagem de língua portuguesa anterior, caso exista, e durante o período de privação de liberdade.

Após todas essas etapas será necessário reconhecer histórias de vida relacionadas ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa das pessoas em situação de privação de liberdade, para que essa pessoa não seja vista apenas como um sujeito da pesquisa, mas sim vista e respeitada como pessoa, que teve um passado e terá um futuro.

Também será preciso refletir sobre os pontos positivos e negativos da prática docente no contexto de privação de liberdade, tecendo as críticas necessárias para que esse ambiente possa ser mais compreendido e melhorado, criando um lugar de ressocialização pela educação.

Lancemo-nos com toda amorosidade aos desterramentos que certamente constituirá o(s) outro(s) bem como a mim!

Referências

BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. **Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin**. Ijuí: Unijuí, 1997.

EDUCAÇÃO, Secretaria de Estado da. **Programa de Educação em Espaços de Privação de Liberdade**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/programa-de-educacao-em-espacos-de-privacao-de-liberdade/>. Acesso em: 07 set. 2024.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da Ética e a ética do Discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

A ARTE DE NARRAR COMO EXERCÍCIO DE DESTERRAMENTO: LEITURA, ESCRITA E AUTORIA

Alessandra da Costa ABREU⁴⁶

Mairce da Silva ARAUJO⁴⁷

Geni de Oliveira LIMA⁴⁸

Introdução

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, como o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim originalmente, através dos outros; deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 1992 p. 278).

A linguagem nos constitui. É na alteridade que avançamos na possibilidade de transformação. Levando em consideração o princípio dialógico Bakhtiniano o desterramento da palavra pode ser compreendido como espaço do acontecimento, da conversa, da escuta e do alargamento para a construção de modos outros, novos pensares. Como pesquisadoras do campo da educação, sobretudo com os estudos das infâncias, compreendemos o diálogo com as crianças como espaços-tempos de renovação, um acontecimento único, que não se repete e que produz novos ecos na relação com a vida.

⁴⁶ Professora da Educação Infantil da Rede pública de Niterói/RJ. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: alessandra.uerj2005@gmail.com

⁴⁷ Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: mairce@hotmail.com.

⁴⁸ Professora da Educação Básica. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

É no diálogo com as infâncias que podemos conhecer o excedente de visão e dar novos acabamentos e assim ampliarmos a nossa compreensão para alguns saberes que parecem estar petrificados. Para representar um desses momentos de diálogos com as crianças, que consideramos como movimento ético e político do nosso fazer *docenteformativo*⁴⁹, trouxemos para essa conversa a narrativa de uma professora que narra uma experiência vivida com as crianças no cotidiano escolar.

O presente texto tem como objetivo pensar o papel da narrativa como força transformadora e compartilhar um pouco das enunciações que temos encontrado no encontro com outras docentes a partir de um movimento de pesquisa que busca pensar o papel da escola no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No entendimento que a literatura pode ser um artefato potente que pode contribuir com uma transição mais significativa e sem rupturas para as crianças, o lugar da literatura em ambos os segmentos tem ganhado representatividade em nossas conversas com as crianças, docentes e pedagogos. Nesse sentido apresentamos nesse artigo parte de um de nossos encontros com esses sujeitos.

Narrativas que encantam e resistem

Luana é uma criança negra de oito anos de idade e estuda em uma escola pública localizada em um bairro pertencente às classes

³ A opção por juntar palavras, como *espaçotempo*, *teoriaprática*, *aprendizagemensino*, ressaltando-as, em itálico, toma como base as justificativas teóricas dos/das pesquisadores/as do campo dos estudos com os cotidianos e suas buscas por encontrar outras formas de dizer e pensar a ação docente. Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização em busca de construir outros olhares para compreender os cotidianos como espaço de produção de conhecimento (GARCIA; ALVES, 2012).

populares. Em uma das suas idas a sala de leitura da escola, insiste com a professora, responsável pela sala, o empréstimo de um livro. A professora por sua vez, obedecendo a uma regra da escola, explica que o livro não pode ser retirado da Unidade, mas que a criança pode ler na sala de leitura sempre que quiser. E Luana não satisfeita com a resposta recebida interpela a professora:

— Eu já li o livro todo, mas eu preciso levar para casa, porque a minha mãe precisa conhecer Carolina Maria de Jesus. Eu preciso ler esse livro com ela!

História com final feliz! A professora da sala de leitura (com)vencida pelo argumento de Luana, deixa a menina levar o livro pra casa, não apenas com uma atitude isolada! A partir do vivido, passou a autorizar o empréstimo de livros para todas as crianças. Com o apelo de Luana a escola percebeu que o livro não pode ficar restrito ao espaço da escola e que a palavra literária precisa circular.

O episódio do cotidiano nos convida também a construirmos uma interlocução com os estudos de Walter Benjamin, porque assim como esse pesquisador percebeu nas histórias de Nicolai Leskov, um espaço de representação do lugar de fala de sujeitos excluídos socialmente, entendemos que a história de Luana, narrada pela professora,

nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Benjamin, 2014 p. 201).

Escritos de Walter Benjamin apontam que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1994 p. 198). O conceito de experiência é para Benjamin (2014), o entendimento de que através da narrativa as marcas que são deixadas continuem a conservar

suas forças, durante muito tempo depois. Os estudos de Benjamin, assim como os escritos de Bakhtin nos trazem pistas para a construção de uma palavra libertária, sem aprisionamentos. O entendimento da importância de estarmos sempre abertos para o encontro com novas narrativas, compreendendo que esse movimento nos possibilita a construção de um olhar exotópico sobre as relações sociais. Mas também reafirma a importância da narrativa como espaço para proclamar a palavra e o pensamento.

É fundamental que a escola seja um espaço de diálogo e do encontro com as palavras alheias, novas histórias precisam ser narradas, no entendimento de que não é no individualismo que podemos avançar no alargamento de quem somos. Para Bakhtin (2014), o conceito de exotopia “está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paraliza o tempo” (Amorim, 2014 p. 100). No entanto, os estudos bakhtinianos também apontam que esse acabamento é sempre provisório e que novos encontros, podem corroborar para a construção de novos acabamentos.

Luana com seu desejo de compartilhar a experiência da leitura com a mãe deslocou a professora a um lugar exotópico, a partir do qual pode ver novas possibilidades para a sua prática, a professora por sua vez, ao narrar à história de Luana para os seus pares também provoca novos deslocamentos de olhares e pensares sobre a escola, a vida, a relação *criança/professora*, a prática pedagógica, *é a experiência que passa de pessoa a pessoa* e vai contribuindo para a construção de novos acabamentos sempre provisórios...

A história da Luana teve um final feliz para o questionamento que ela fez ao posicionamento da escola, mas nem sempre é assim. Muitas crianças ainda não têm lugar de fala na escola. Pesquisas de Cavalleiros (2000) retratam que as crianças negras desde a Educação Infantil estão sendo educadas para se manterem em silêncio, numa perspectiva da submissão. Por que ainda existe pouco debate sobre o letramento racial nas escolas e, sobretudo na sociedade? A escola precisa ser um espaço mais libertário e isso

quer dizer ser um espaço onde a criança possa expressar as suas ideias, conhecer e debater diferentes obras literárias, obras de arte, espaços da cidade, temas da atualidade e as pautas antirracistas.

Estudos Bakhtinianos defendem que “onde há o individualismo não há vozes, não há relações dialógicas, não há o novo, não há memória de futuro, não há o por-vir (Miotello, 2022 p. 9). Outras vozes precisam habitar a escola para fazer a diferença na vida das crianças, assim como o livro de Carolina Maria de Jesus contribuiu significativamente na vida de Luana.

Carolina Maria de Jesus é uma das mais importantes escritoras negras da literatura brasileira. Sua obra tem relevância não só literária, mas também política. É uma autora que compreendia o papel da escrita como forma de sair da invisibilidade social em que se encontrava. A escrita de suas memórias, além de dar sentido à sua própria história, continua produzindo ecos na história de muitos outros sujeitos. As histórias narradas por Carolina Maria de Jesus se reverberam na atualidade como um movimento de desterramento para muitas crianças e adultos da importância de cada sujeito proclamar a sua palavra. Para Freitas (2015 p. 201).

A literatura negra, na condição de espaço privilegiado de manifestações da subjetividade, reinventa o posicionamento do sujeito da enunciação para tornar factível a reinvenção da história e o emergir de memórias subterrâneas. Assim a produção poética negra inclina-se em direção a um exercício memorialístico que recorre às memórias individuais e coletivas, narrativas oficiais e contra narrativas, literaturas de memórias e literaturas canônicas. Nessa arena abrem-se as portas para as memórias silenciadas, questiona-se a manipulação da memória e produz-se a tensão, a rasura, a cisão que propõe a intertextualidade entre diferentes memórias no sentido de interrogar o cânone e apresentar a própria intertextualidade como um recurso que recorre, sobretudo, a memória.

A literatura é um instrumento importante que contribui para romper com alguns valores que parecem ser legitimados pela sociedade, mas “todos os eventos e objetos do mundo material só adquirem sentidos ao adentrarem no universo social do homem ao se constituírem a partir de centros de valores únicos ao se

humanizarem por intermédio da linguagem” (Miotello; Pajeú, 2018 p. 777). Para uma criança negra encontrar uma literatura negra que dialogue com a sua história de vida e com as experiências vividas por sua mãe é um movimento importante para romper com a palavra única e a oportunidade de que novos valores possam ser inseridos na nossa sociedade na luta por uma sociedade menos racista e desigual.

Para o círculo bakhtiniano, “os eventos que arquitetam a relação cultura e vida são ponderados por essa filosofia dialógica na sua relação de existência, como evento único, irrepetível e singular composto por atos responsáveis” (Miotello; Pajeú, 2018 p. 776). O ato de narrar é entendido como espaço potente e privilegiado de diálogo e de novas descobertas. Como força de desterramento da palavra, estudos de Kramer (1993), em cotejo aos estudos do círculo Bakhtiniano, apontam que ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, grifada, sonhada, gritada. Significa resgatar o papel como ser humano, do agir na coletividade que é uma categoria social que caracteriza e distingue o homem de outros animais, ou seja, é produzir com e para o outro.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Bakhtin (VOLOCHÍNOV), 2014 p. 136-137).

Portanto, o movimento realizado pela criança de interpelar a professora e trazer a sua palavra para o convencimento de que a literatura precisa circular e não ficar apenas restrita ao espaço da escola nos convida ao entendimento de que é no encontro com a palavra alheia que podemos tomar consciência de quem somos e assim podermos ampliar e modificar nossos modos de pensar.

Referências Bibliográficas

- AMORIM, M. O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2003.
- FREITAS, I. S. O ponto e a encruzilhada: a poesia negra rasurando a memória, a história e a literatura oficial através da intertextualidade. 221f. Tese. (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional de Educação Infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, pp. 69-81.
- MIOTELLO, V. PAJEÚ. H. M. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. Cad. Est. Ling, Campinas, V. 60, nº 3 p. 775-794, set/dez. 2018.
- MIOTELLO, V. O individualismo como erro fundante. Palavras e contrapalavras, Caderno de Estudos XIV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 309. 12 x 18 cm.

DESTERRAMENTO? QUE ENUNCIADO É ESSE PARA TU, COMPANHEIRO?

Angelica Domingas PACHECO DA SILVA DE PROENÇA⁵⁰

1.

O princípio de tudo

No princípio tudo era terra. E a fecundação da terra se deu. Os vales e montanhas se desenharam na vastidão do mundo sem fim. Os rios e mares preencheram a terra. Surgiram as ilhas, penínsulas, baías, restingas, falésias, escarpas, entre tantos outros. Tudo se fez com a terra e na terra surgiu os seres vivos, um deles conhecido como ser humano. Me recordo, brevemente, da narrativa da professora de geografia, sua voz vibrava e seus olhos atentos a quem estivesse acompanhando a sua aula. Ouço-a ainda em minha mente, enquanto eu permanecia sentada na carteira de madeira, dura para repousar as costas e do lado estava a minha amiga de turma.

Susana, pare de sacolejar a bunda, sossegue.

Estou fazendo nada ué!

Quando a gente mexia o quadril sentadas a madeira da carteira provocava um som ragedor. Obrigava a professora a bater as palmas para chamar a nossa atenção com o olhar firme que rodeava a sala aumentando o tom da fala.

Vamos conhecer os biomas crianças! Vivemos no bioma da mata atlântica. Uma terra rica em água e uma densa floresta com plantas a serem conhecidas por nós.

Hummmm... as plantas, via em fotos coloridas de uma enciclopédia da escola com tantas nuances de uma aquarela dos

⁵⁰ Participante do grupo de pesquisa bakhtiniana Atos- UFF - RJ, coordenado pela professora doutora Marisol Barenco de Mello. Diretora da Escola Municipal Leonardo Boff da rede municipal de Petrópolis. Membro do Movimento das Comunidades Populares na região serrana do RJ. Email angeldomingas@gmail.com

tons verdes. Verde amarelo, verde roxo, verde cinza, verde marrom, verde branco, verde musgo, verde fraquinho, verde aveludado, de folhas com cores e tamanhos tão diversos.

Pensava na imensidão de terra até onde a vista alcançava, de pé no alto do morro avistava as cadeias de montanhas da serra velha de Petrópolis e pensava como as comunidades indígenas coexistiam nas florestas? Me perdia no tempo de tanto olhar. Quanta terra!

A terra é sagrada, um organismo vivo que se refaz a cada era conforme a ação da humanidade. O companheiro da juventude agrária católica - JAC conversava com os demais, anos mais tarde, em um círculo de estudos na Comunidade do Contorno, na época em que alguns moradores decidiram de forma organizada e coletiva realizar uma ocupação de terra. Ele dizia

A luta pela terra é a luta dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do movimento atingidos por barragens, do movimento das mulheres camponesas, do movimento dos pequenos agricultores, das comunidades populares, dos favelados, dos sem teto e sem terra.

Em roda de conversa na comunidade estudamos que a terra não pode ser tratada como mercadoria, mas como direito para trabalhar, para morar, para conviver em comunidade. Precisamos nos organizar para cuidar de nosso lugar, de nossa terra. Precisamos destinar a terra uma função social para legitimar nosso direito de coexistir, cuidando dela como um guardião que cuida de algo valioso.

Começamos a entender essa engrenagem da terra e da humanidade, da exploração da terra como mercadoria, da concentração de riquezas nas mãos de poucos, dos donos da terra, do latifúndio, do coronelismo. E percebemos que a luta pela reforma agrária no campo e da regularização fundiária na cidade eram pautas urgentes para construção de políticas públicas no país.

Alguns moradores da Comunidade do Contorno começaram a ter acesso a leituras de material da Comissão da Pastoral da

Terra⁵¹. Não demorou muito para descobrir da relação da terra com cada um de nós, da construção comunitária com organização de tarefas coletivas e reuniões no centro comunitário e isso foi de grande importância e valor nos primeiros anos de trabalho e estudos de forma organizada com os moradores.

Em 1985 os moradores do Contorno passaram por um desafio bem grande: saíram de uma região próxima a rodovia porque as chuvas fortes que caíam no mês de dezembro provocaram deslizamentos de terra ocasionando barreiras e soterrando algumas casas. Os mesmos moradores que estavam envolvidos nos mutirões para a construção da escola comunitária do Contorno.

A comunidade se reuniu com a intenção de pensar junto algumas propostas para sanar a questão de moradia com segurança diante a necessidade de buscar soluções no enfrentamento das barreiras nas casas.

Temos que enfrentar o problema juntos. João levantou a mão ávido a continuar a falar. Onde moramos sabemos que é recorrente os deslizamentos de terra.

Nesse lugar não dá para continuar. Dona Sebastiana continuou defendendo a saída dos moradores do local atingido pelas barreiras preocupada com as crianças que vivem o trauma e a insegurança quando chove.

As barreiras ocorrem porque o morro está desprotegido, sem vegetação, sofremos com a falta de infraestrutura e contenção no morro. O que vamos fazer minha gente? Dona Margarida puxou o assunto para a roda de discussão.

⁵¹ É um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Sua criação teve origem na conferência episcopal latina-americana de Medellín (1968), na Colômbia. A CPT expandiu-se pelo interior do Brasil, principalmente na década de 60, assessorado pelos religiosos da nova teologia da América Latina de libertação. Colaborou nas organizações sindicais rurais das regiões agrícolas com os trabalhadores do campo e, ainda, influenciou na criação de movimentos do campo e da cidade nas pautas políticas da reforma agrária e regularização fundiária. ZILDA M. G. IOKOI, Igreja e Camponeses, 1996.

Não temos alternativas. Vamos esperar a estiagem e retornar fazendo a limpeza da área. É o que fazemos de tempos em tempos.

Veja, minha gente. Levantou-se com o olhar firme procurando os olhares dos moradores. Estamos vivendo em um lugar que é certo cair barreiras e não vemos um futuro nesse lugar. Mas, vemos que podemos procurar outras áreas na comunidade para a gente morar com mais dignidade, com mais segurança. Não é isso que estudamos aqui no centro comunitário? Vemos as lutas por terra e por moradia nas outras experiências, nos encontros de periferias. Não dá mais para a gente viver essa vida perdendo os móveis, arriscando a vida, criando as crianças com medo de dormir quando chove. Dona Rosa abriu uma perspectiva que exigia decisão mesmo com medo de arriscar.

É dona Rosa tem razão, não dá mesmo para continuarmos assim.

Também acho igual. Não dá mesmo. Mas para onde vamos? Como faremos?

Podemos dividir tarefas e buscar apoio com outras comunidades e pessoas. Vamos registrar aqui no quadro as tarefas e quem se responsabiliza. Vamos marcar nova reunião com as tarefas e convidar mais gente para se juntar nessa luta.

É mais não acham que vai ser mole hein! Quem vai apoiar invasão de terra? Isso vai dar cadeia para a gente.

No momento vamos tratar de organizar as tarefas e definir o próximo encontro. A palavra invasão não serve para nossa luta porque não vamos tirar dos outros o direito a terra, mas vamos conquistar o nosso direito de morar em uma terra que está ociosa, sem uso. Vamos pensar com mais gente e vamos decidir juntos sobre isso. Quem poderá pesquisar as áreas para ocuparmos e reconstruir nossas casas? Vamos pensar juntos, discutir juntos e decidir o que fazer. Vamos minha gente, acreditar na luta organizada. Vamos ter fé como o povo hebreu buscando a sua terra. Firmou a voz com a esperança e a certeza de aprender a lutar.

E assim a Comunidade do Contorno com doze famílias desabrigadas decidiram juntas ocupar de forma organizada um território que servia como um grande campo de futebol com a intenção de construírem as suas casas, mapeando o perímetro de cada uma delas, com um planejamento com as servidões, área

coletiva para lazer, construção de banheiros coletivos para atender emergencialmente a ocupação coletiva. Mais tarde, essa terra foi desapropriada para fins de moradia pela Prefeitura Municipal de Petrópolis, fruto da organização popular, abrigando tantas outras famílias, vítimas de deslizamentos de terra. Nesse território as famílias conquistaram o direito a creche, hoje centro de educação infantil. Mas a história não acaba assim desse jeito.

2.

O ato enunciativo no discurso – as forças em disputa

A luta pela terra e por moradia herdamos da experiência concreta da luta social como um acontecimento aberto ainda vivido dia a dia na Comunidade do Contorno em conjunto as lutas pelo direito as duas instituições públicas: Escola Municipal Leonardo Boff e o Centro de Educação Infantil Aldeia da Criança, ambas em regiões próximas, mas separadas pela rodovia BR 040 que atravessa a comunidade nos dois sentidos (Rio- Juiz de Fora).

Com os aprendizados nos estudos de formação da educação popular⁵² cotejamos com os estudos do filósofo contemporâneo Mikail Bakhtin para conversarmos sobre os recentes episódios ocorridos na Comunidade do Contorno, no embate judicial da primeira vara da justiça federal, no campo oficial e ideológico encontramos as forças em disputa, em movimento: as forças centrípeta e centrífuga se equalizam em atrito no mesmo espaço e tempo (Bakhtin, 2014). Nessa outra passagem histórica e social vivida na Comunidade do Contorno, o autor narrador em diálogo com o herói se coloca na tangência, em relação exotópica, em uma posição extralocalizado (Bakhtin, 2011). No limiar onde o outro pode me ver no texto no ato ético do acontecimento no campo do discurso ideológico, das verdades posicionadas frente a frente, das forças equipotentes na arena do pequeno tempo que acessa o

⁵² Com base teórica de Paulo Freire, nos círculos culturais, da educação crítica e política em comunhão com os saberes populares e experiências dos movimentos sociais.

grande tempo quando eleva à luta histórica dos povos violentados pelo silenciamento de suas existências e apagamento de suas culturas em nome do capitalismo e da filosofia neoliberal. Vemos esses acontecimentos abertos no existir evento como um vir a ser e não como algo dado, completo ou concluído, mas enunciados de uma compreensão histórica e social ativamente responsiva sem alibi entranhados nos contextos políticos e ideológicos. (Bakhtin, 2011).

Entre os anos de 2013 e 2017 ocorrem ações técnicas de engenharia e geologia projetadas pela Concessionária Concer ao longo da subida da serra de Petrópolis com a proposta de executar uma obra ousada do maior túnel rodoviário do país, de acordo com a narrativa do presidente da Concer em apresentação a um público restrito, sem a participação das comunidades envolvidas nesse projeto. Nesses quatro longos anos a Comunidade do Contorno foi terrivelmente afetada sem ter a consideração e respeito da diretoria e acionistas da Empresa Concer.

No exato ano de dois mil e treze as famílias da Comunidade do Contorno foram surpreendidas com explosões, sentindo a terra tremer vindas debaixo do solo. Na ocasião a orientação da Empresa Concer era de as famílias saírem de suas casas quando sentissem os tremores das explosões e para permanecerem afastadas até o término do trabalho do dia. Isso gerou medo, angústia, mas, sobretudo, muita indignação. Como resultado, mais uma vez, os moradores da comunidade procuram respostas participando e se organizando nas reuniões comunitárias na escola e contacta o Ministério Público para oficializar as denúncias de abuso de poder da Empresa Concer nos territórios da Comunidade do Contorno. Para uma melhor articulação das representações das áreas criou rapidamente a comissão dos moradores para melhor envolver as famílias afetadas por essa violência. Foram muitos encontros e discussões entre a Concer, MPF e Comunidade. As discussões eram em torno do gerenciamento das escavações embaixo da comunidade com o agravante dos estudos geológicos apontados pelos moradores como área de mananciais d'água e lençóis

freáticos. A região considerada frágil que requer um manejo mais cuidadoso para não afetar ou impactar na segurança das moradias, proteger um aquífero na região e garantir as peculiaridades geológicas. Com o aceleração das escavações a Empresa Concer sequer ouviu ou respeitou os moradores, empenhada em realizar as escavações pelo método de uso de explosões sem o cuidado de impermeabilizar as paredes do túnel rodoviário de uma extensão de 4,7 km.

Os anos passam chegamos em dois mil e dezesseis com a obra paralisada sem nenhuma intervenção para a manutenção com a intenção de preservar as escavações em segurança. No trecho que passa, atravessando por baixo da comunidade, em linhas paralelas, há a pista de rolamento com o trânsito de veículos pesados em direção ao Rio de Janeiro.

Lembramos o lamentável dia sete de novembro do ano de dois mil e dezessete quando se abre uma enorme cratera e engole uma casa de três andares, expulsa de forma coletiva cinquenta e cinco famílias de seus territórios e uma escola pública. O motivo que se dá essa tragédia é tratado no embate do campo do discurso ideológico com a Empresa Concer e os moradores. Essa passagem prolonga por vários anos, ocorrendo muitas propostas, sugestões e promessas. Nas reuniões extrajudiciais não houve avanço nos acordos e negociações para restituições indenizatórias aos moradores de forma digna, sequer a Empresa Concer assume seus erros na execução e abandono da obra do túnel e muito menos se responsabiliza pelos danos morais causados aos moradores e a comunidade. Assim arrasta-se um tempo cronológico até chegarmos a uma ação judicial coletiva peticionada pelo Ministério Público Federal, outras famílias buscam ações individualizadas contratando escritórios advocatícios.

O que nos interessa nessa particularidade da luta dos moradores é o Estado atuando no tempo e espaço evocado no seu dever do direito à justiça e representado pelas autoridades do campo jurídico no ato ético do discurso orquestrado com as forças ideológicas em jogo: as famílias e a Empresa Concer. Nessa arena,

no tempo e espaço, as forças do oficial e do cotidiano se dispõem frente a frente, em disputas de enunciados discursivos.

Em dezembro de dois mil e vinte e três ocorreu a primeira audiência de conciliação a qual o Juiz autorizou a participação de uma comissão de moradores junto ao MPF e Concer na Primeira Vara Cível Federal de Petrópolis. Entretanto, os moradores se anteciparam para participarem de uma reunião na escola com a finalidade de avaliarem a audiência pública ocorrida em sete de novembro na Câmara Municipal de Petrópolis com a criação da comissão especial para averiguar os impactos da atuação da Concessionária Concer na Comunidade do Contorno. Os moradores tinham a expectativa de que a Concessionária estaria concordando em negociar os valores indenizatórios de forma digna e decente para aquelas famílias que desejam construir seus lares em outros territórios e os que permanecem na comunidade também.

Chegou a hora de conversarmos na audiência de conciliação sobre as propostas. Qual será a proposta da Concer? Espero que não apresentem a vergonhosa quantia de quatro mil reais como ocorreu há três anos. Lembrou Cristiano, morador nascido e criado no Contorno e membro da Associação de Pais e Professores da Escola Municipal Leonardo Boff.

A nossa participação na audiência pública na Câmara com o silêncio permanente da advogada da Concer na plenária pode ser que queiram resolver logo isso. Lamentável a tática da advogada em não responder nenhuma pergunta que levamos. Ficou evidente a sua postura como profissional defendendo os interesses da Empresa. Paulo indignado lembrou da postura da advogada com mostras de indiferença as famílias se recusando a responder qualquer um dos questionamentos levantados pelos moradores.

O relatório elaborado pela comissão especial da Câmara puxada pela vereadora Julia e seu gabinete estará nas mãos do MPF e será anexado aos autos do processo. Lá está toda a nossa narrativa, nossa história, nossas vozes, nossa palavra em busca de justiça social. Certamente o juiz terá o acesso a nossa verdade. Continuou Paulo fortalecendo todos os

esforços de um coletivo de apoiadores para esse documento chegar nas mãos da justiça.

E agora será que vão negociar e aceitar a nossa proposta que já está lá tramitando na ação judicial que o Ministério Público Federal apresentou na justiça?

Gente, quem poderá ir à audiência para acompanhar o MPF e por qualquer situação do momento intervir? Eu não posso ir porque eu tenho os nervos aflorados. Tenho receio de esquentar a discussão e subir o sangue. Daí eu posso por tudo a perder. Tem que ser alguém que escute e responda a altura sem deixar a emoção falar mais alto ou que eles convençam o juiz com palavras bonitas, manobrando a verdade. Camila estava atenta na decisão de quem poderia participar da audiência.

A Concer tem tanto dinheiro e tanta influência. Quais são as nossas chances? Qual a posição do Juiz?

Temos a nossa narrativa cunhada da nossa existência, de nossa história, não retrocederemos. Não podemos nos sentir fracos, mas temos as nossas fragilidades. É fato. Precisamos dizer a nossa verdade com a nossa vida, com a nossa luta. Paulo lembrou das forças que temos no coletivo.

Eu não posso ir porque esse horário da tarde no meio da semana não tenho condições. Meu patrão não me libera. Daí não posso perder o dia de trabalho. Melhor ser alguém que tem a habilidade de não se deixar influenciar pelo lugar de autoridade e ficar com medo de falar ou de intervir. Eu creio que Haroldo possa se dispor. Outros levantaram a mão e foi decidido cinco moradores a participar.

Durante a audiência de conciliação os advogados da Concer não apresentaram a proposta tão esperada, imprimindo com tanta eloquência um discurso de cumpridores de responsabilidades.

Sua Excelência apresentaremos a planilha com os custos indenizatórios a partir dos custos somados durante esses anos e queremos que o Termo de Ajuste de Conduta – TAC⁵³, acordado e cumprido durante todo esse tempo faça valer como parte da indenização aos moradores.

⁵³ Termo de Ajuste de Conduta: documento criado no dia 07 de novembro na presença das autoridades municipais, do âmbito da Defensoria Pública do Estado,

Sr. Haroldo esperou um momento oportuno pediu licença para falar aos advogados que estavam sentados ao redor de uma mesa de frente aos moradores. Na ponta da frente da mesa estavam, a vossa excelência, o Juiz e o Procurador da República. *Lembro aos senhores que o TAC em nenhum momento foi feito para fazer parte de indenização nenhuma, não havia essa compreensão porque esse documento tinha o princípio de cumprir com responsabilidades imediatas e urgentes o que a empresa Concer prontamente aceitou. O que não esperávamos é que isso se prolongaria por tantos anos sem uma solução digna aos moradores.*

O Procurador da República fez uma explanação histórica e comovente com uma retórica impecável com datas e acontecimentos das perdas que as famílias tiveram e ainda sofrem causando danos nas relações sociais e culturais. Sentimos apoiados e fortalecidos em parceria ao MPF nessa ação civil pública. Seu discurso oficial baseia nas documentações e análises documentais de peritos em geologia, engenharia, antropologia social e do direito.

O Juiz decidiu por uma nova audiência agendando uma data para que retornássemos. Em meio tempo a Concessionária Concer apresentará sua planilha com os valores indenizatórios para o MPF. Um dia após o outro aguardávamos e desejávamos que seria o término do pesadelo das indenizações reajustadas com o reparo financeiro, social e moral reconhecidos por uma empresa capitalista. Essa empresa que até hoje não conhecemos os dirigentes e os acionistas, somente os funcionários e escritórios advocatícios que são ordenados a cumprir com as determinações da presidência da empresa.

do Ministério Público Federal, do Gabinete do Prefeito de Petrópolis, da Defesa Civil, Concessionária Concer e moradores da Comunidade do Contorno, com a finalidade de tratar das questões financeiras emergenciais aos moradores afetados pela cratera, impedidos de retornar para as suas casas, havendo a cobertura dos custos de aluguéis, alimentação, mobílias, vestimentas, utensílios de cozinha, locação de canil para os animais, locação para a escola em outro imóvel próximo da comunidade, entre outros.

A comunidade teve acesso através do MPF a planilha com os valores dos imóveis de cada morador com a sua família adicionado aos valores de danos morais. Nesse sentido, o encontro na escola foi unânime para as decisões em conjunto e registro em forma de ata para entregar ao MPF com os dizeres de cada morador diante a proposta apresentada em planilhas. A reunião é realizada em forma de círculo onde cada um possa circular com a sua palavra, seu posicionamento e suas ideias.

Vejam isso, a Concer continua apresentando um valor ínfimo, muito abaixo não levando em consideração os danos e as perdas irreparáveis. Que humilhante, é uma vergonha uma empresa capitalista de grande porte não assumir seus erros e não fazer os reparos morais e financeiros.

Nossa! Não dá para acreditar. A minha casa não está a venda e eles ainda impõe um valor sem parâmetro nenhum, sem agregar o valor da terra. Eles nem foram na minha casa fazer vistoria. Como chegaram a esse valor? O que faço com esse valor de cinquenta mil? Não dá para comprar outra casa. As referências que tenho próximo da rodoviária aqui no Bingen são muito elevadas, não paga nem o terreno limpo sem casa.

E eu ainda! Uma tristeza! Precisei tirar os meus filhos da Escola Municipal Leonardo Boff que me favorecia para trabalhar enquanto eles estavam em tempo integral na escola. Perdi a vizinhança que me ajudava nas tarefas cotidianas. Minha mãe que me ajudava porque morava perto de mim. Confiava minhas crianças brincando com as crianças da dona Angela. Tínhamos o terreiro para uma boa prosa no final de domingo. A gente juntava todo mundo para o almoço e botava o papo em dia. Trocava truques de receitas. Agora estamos separados, cada um em um lugar diferente, sem poder se ver, abraçar, comer, beber e se divertir. Perdemos tudo isso e ainda a Empresa não quer reconhecer seu erro, são uns filhos da puta, isso sim.

O que estamos negociando é o valor de uma vida destruída, de não poder mais conviver com as pessoas que construímos relações, que crescemos juntos, que brigamos, acertamos ou não os ponteiros. Nunca mais será o que era. A cratera levou embora o nosso convívio social, nossa forma de estar um com o outro.

Calma, Camila! Calma! Ainda estamos aqui vivos buscando uma solução. Estamos indignados e a gente precisa aproveitar essa força para fazer uma boa ata e vamos buscar apoio com nossos companheiros que estão conosco ajudando na construção de uma planilha com os índices de reajustes com os juros e correção financeira de forma digna, decente, moral e justa. Vamos levar a nossa contraproposta. Ou vão aceitar ou o processo voltará a correr na justiça porque o tempo está passando e precisamos agir. Não vamos aceitar essa proposta calamitosa.

Registra, dona Angelica, registra as nossas decisões, imprime a nossa palavra nessa ata, a nossa posição em resposta a oferta da Concer. Todos nós iremos assinar para a senhora levar até o Ministério Público Federal.

No dia da audiência de conciliação a comissão de moradores estava lá novamente, a segunda audiência. Isso se deu no mês de fevereiro de dois mil e vinte e quatro. Nesse dia a Vossa Excelência, o Juiz, abriu a audiência resgatando o objetivo de estarmos ali. Sua intenção era mediar uma negociação em que ambas as partes concordando se daria o fim da ação civil pública com as devidas reparações indenizatórias pelos danos causados pela Empresa Concer com os moradores da Comunidade do Contorno. Em suas palavras parabenizou a comunidade por apresentar uma planilha bem organizada com os valores calculados com base em índices corrigidos a partir das tabelas IGP-M (índice geral de preços – mercado), IGMI-R (índice geral do mercado imobiliário e INCC (índice nacional de custo de construção). De um lado da mesa a equipe de advogados com as gravatas bem ateadas, seus ternos a rigor e sapatos impecavelmente brilhantes, portando em suas pastas documentações, do outro lado, a comissão dos moradores e apoiadores que tiveram permissão em entrar, um misto de mulheres e homens atentos a cada palavra dita no campo oficial. Havia ainda o escrevente a posto em sua mesa a parte. Alguns policiais da federal estavam ali e, também, alguns estagiários.

Abrindo a reunião, cumprindo com as formalidades respaldadas pela Constituição do Brasil, com a palavra o Procurador da República em defesa a história da existência da Comunidade que não foi ouvida e respeitada pela Empresa Concer

desde o início das obras e perfuração do túnel. Com todo o respaldo jurídico baseado nas leis ambientais não cumpridas pelo RIMA (relatório de impacto ambiental) e EIA (estudos do impacto ambiental), com os estudos e laudos de geólogos e engenheiros apelou para uma boa negociação visto que se resolveria por uma reparação justa reforçando a planilha dos moradores da Comunidade do Contorno.

Em resposta a Concer discorre com uma narrativa de cumprimentos de acordos como o TAC apresentando na mesa os valores feitos até a data da audiência, defendendo os interesses da empresa.

Como os senhores sabem cumprimos todas as despesas a rigor, de forma deliberada, com todos os moradores afetados. Desse modo trazemos a proposta de que ao negociarmos os valores extraímos de cada família o total de cento e quarenta mil, que é a diferença equivalente o repasse dos custos até agora honrado pela empresa Concer.

Com licença gostaria de informar aos senhores que eu também tenho as despesas tiradas do meu bolso para completar o valor do aluguel porque não tivemos reajustes e na pandemia os valores subiram. A minha despesa do aluguel retirada de minha aposentadoria no total chega a sete mil reais. Isso também temos que pôr na mesa. Sem contar os custos que cada família tem com gastos o que antes não tinham porque a saúde piorou pelas questões óbvias da cratera aberta aumentando os casos de ansiedade e medo. Vamos pôr na conta também as pessoas que perderam o trabalho no período.

Sim, a empresa compreende e quer reparar, disse um dos advogados, nós não podemos decidir aqui. Temos a orientação da diretoria da empresa em levar a proposta dos moradores para eles avaliarem.

Então senhores na verdade nós havíamos informado dos valores no início das negociações, entretanto os senhores recusam a proposta. É muito simples o que queremos de reparação indenizatória. Vejam, os senhores sabem muito bem que a empresa nos primeiros meses já ressarcira um morador que teve a sua casa totalmente demolida pela empresa para que pudessem fazer uso do espaço para a movimentação de máquinas e

caminhões para tampar a cratera. Esse morador recebeu trezentos mil para a compra de outra casa na região do Bingen. Ele não foi o único a ter prejuízos, todos nós estamos na mesma situação aguardando o desfecho das tratativas indenizatórias.

Senhora ...

Aline.

Bem senhora Aline, entendemos. Naquela época foi resolvido um só morador porque era o panorama vivido. Agora temos muitos outros moradores e apresentamos documentações que comprovam que essa cratera não tem relação com a obra do túnel. Sendo assim, as negociações modificam de cenário.

Esperamos por esse momento para dizer que essa empresa não respeitou e nem cumpriu com o RIMA e o EIA, são os licenciamentos ambientais que obrigatoriamente precisam envolver as comunidades afetadas, o que não ocorreu. Senhores, os seus argumentos são parciais, com apresentação de documentações pagas pela empresa que tem interesse em preservar a sua imagem.

Mas a empresa não nega em cumprir com o TAC de forma deliberativa pois até o momento não há evidências da culpabilidade da concessionária na execução da obra e muito menos alguma prova que relacione a cratera com a obra do túnel.

É difícil esse entendimento porque o túnel está bem embaixo, não é?

Pois bem! Iremos levar a proposta para os diretores e retornaremos para dar uma resposta. Esperamos esperançosos de que faremos os acordos tão importantes para os moradores.

No dia quinze de abril novamente nos reunimos na terceira audiência de conciliação. Dessa vez estávamos com os olhos fixados de frente a frente a espera de um acordo digno. A Concer continuou com valores baixos que são equivalentes a pagamento de reparação a causas menores. Nos levantamos após o término da audiência com as palavras proferidas pelo Procurador da República afirmando ao Juiz que não houve acordo. Mantivemos firmes com as nossas propostas e eles com a deles. A ação civil pública se mantém em movimento na justiça. O Juiz nomeou um perito para avaliar os imóveis. A luta permanece. As forças

ideológicas se posicionam e se defrontam. As forças centrípetas e centrífugas se movimentam, se entrelaçam, amalgamadas nas ideologias neoliberais que valorizam o poder central do capital, contrapondo as ideologias libertadoras, que valorizam todas as culturas, tendo o humano como centro de valor. O acontecimento histórico, político, financeiro e social vivido na Comunidade do Contorno acessa todas as lutas por direito a terra e o direito a moradia, questões milenares de nossa história, de nossos ancestrais, contactando o grande tempo. O ato ético enunciativo entranhado de relações discursivas enforma a luta social, transforma a educação popular, como um acontecimento aberto encharcado de enunciados como conjunto de sentidos (Bakhtin, 2011) conectados e interligados a tantos outros enunciados numa compreensão responsiva, sem álibi, prenhe de signos ideológicos. Me atrevo a dizer que estamos aterrados na luta por direitos sociais, em busca da justiça social, muitas das crianças do Contorno que me ensinaram a lutar em conjunto, hoje são homens e mulheres que permanecem na luta, sem a qual não conheceríamos a força da coletividade entrelaçadas nos enunciados sígnicos. Eis um exemplo da força sígnica com entonação estética do ato responsivo da poetisa Emily⁵⁴, moradora da Comunidade, ex aluna da E.M. Leonardo Boff e atualmente é educadora da arte de brincadeira na E.M. Leonardo Boff.

Quão profunda precisa ser a cova para se enterrar o povo?

Me responda aí Concer, entre os estrondos das explosões vê se me ouve.

Quanto custa para acabar com a rua inteira?

Alguns milhões apenas

A vida vale menos que uma empreiteira

Conta pra nós sobre essa subida da serra enquanto
casas descem pela cratera e o povo só se ferra

Me diz aí quem são os donos dessa terra

⁵⁴ Emily dos Santos Fernandes de Souza. Conhecida como materna poeta, pertence ao grupo de poetas marginais slam em Petrópolis. É a mãe de Maria Flor.

Essa terra é de quem está nela
Temos poder sob ela.
É papo de quase um século cultivando nelas raízes
Cuidando do que é nosso e formando as novas diretrizes

Podem chamar de comunidade, viela ou de favela
Mas não se referencie chamando de rua da cratera
Pois mesmo que seja grande somos maiores que ela
E nem é sobre essa merda é sobre quem furou ela
O projeto era lindo e foi muito eficaz
Pro bolso dos empresários e alguns do capataz
Nem gerar emprego gerou para a rapaziada da favela
O buraco é mais embaixo e para Concer só quero queda
O desvio de dinheiro desviou minha atenção
Era horário de aula e o dia estava lindão
Ninguém contava que o tempo ia fechar logo cedo
Quando ouviram o estrondo todos correram com medo
A aula interrompida antes mesmo do recreio
Não consigo descrever o tamanho do desespero
Tava nós tudo sem casa na maior aflição
Sem nome sem endereço vendo tudo no chão
Me foi tomada a lembrança e boa recordação
De quando eu era uma criança brincando com o meu cão
Isso não é uma poesia tampouco lamentação
Isso é uma denúncia pra tanta destruição
E se puderem me respondam com a força da resistência
Quem vai garantir o direito da nossa sobrevivência?

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail, M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Editores Pedro e João, 2010.

_____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 7ª edição. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et all. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. Problemas da obra de Dostoiésvski. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2022.

_____. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023.

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

_____. Marxismo e filosofia da linguagem; problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16ª edição. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. Estética da criação verbal. 6ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins, 2011.

_____. Problemas da poética de Dostoiésvki. 5ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

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

IOKI, Zilda Márcia Grícoli. Igreja e camponeses: teologia da libertação e movimentos sociais no campo Brasil e Peru. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Milena LEÃO⁵⁵
Joice Eloi GUIMARÃES⁵⁶

Resumo: Este trabalho dimensiona a atuação e as reflexões desenvolvidas no projeto de extensão “Acolhimento em línguas e ensino de português”, que conduz o Curso de Português para Imigrantes e Refugiados – PET, na Universidade Federal de Santa Catarina. O curso é oferecido para imigrantes e refugiados no município de Florianópolis, de forma voluntária, configurando, dessa forma, uma ação realizada nas horizontalidades (Bizon, Camargo, 2018 apud Anunciação, Camargo, Lopez, 2021, p. 211). Consoante à concepção de ato responsável (Bakhtin, 2010), a partir das aulas oferecidas e das dinâmicas em sala de aula, o grupo que realiza o curso chegou a reflexões sobre as violências simbólicas atreladas ao processo de acolhimento de imigrantes (Anunciação, 2018) e sobre formas de criar espaços de encontro (Anunciação, Camargo, Lopez, 2021) e de interculturalidade (Maher, 2007), a partir da noção de alteridade (Bakhtin, 2011). Para tanto, elucida-se o conceito e abordagem do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e o funcionamento do curso em questão desde o seu início, em 2023, relacionando, por fim, as reflexões feitas pelo grupo às concepções de Bakhtin sobre a ética no ensino.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; Ensino; Alteridade; Interculturalidade.

⁵⁵ Pós-graduanda em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. leao.milena1@gmail.com

⁵⁶ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: joiceeelo@ufsc.br

Introdução

Em um paradigma de grande fluxo migratório global, o conceito de Português como Língua de Acolhimento, doravante PLAc, caracteriza-se como uma abordagem da área de Português como Língua Adicional (PLA) particular para migrantes de crise. Assim, tem como especificidade a busca por auxiliar indivíduos em processo migratório de deslocamento forçado – seja por condições socioeconômicas, crises humanitárias, condições ambientais, perseguição política ou pela guerra – a “integrar-se” na sociedade almejada, que os “acolhe”.

Não obstante, a presença no novo país está permeada não pela capacidade de escolha, mas pela necessidade de um refúgio, de modo que a relação com o país de origem e com o de chegada se torna um ponto ambivalente em sala de aula: pode tanto ser um tópico sensível quanto uma possibilidade de construir um espaço de interculturalidade e valorização das culturas dos estudantes, de trocas de experiências e de encontro entre indivíduos diversos.

Assim, no âmbito do ensino de PLAc, evidencia-se o princípio fundante das relações humanas – a alteridade, sendo *eu* e o *outro* dois centros de valor que nunca coincidem (Bakhtin, 2011). A diferença que marca essa relação configura-se como princípio de construção de identidades, afinal “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou” (Maher, 1996, p. 21), o que implica, ao mesmo tempo, uma compreensão responsiva de um sujeito perante o outro. Ou seja, implica um ato responsável que reconhece a “singularidade de cada um, a sua unicidade, a sua insubstituibilidade, a peculiaridade das suas relações, dos seus vividos, das suas coordenadas espaçotemporais e axiológicas” (Bakhtin, 2010, p. 19).

Assumir esse princípio na docência em PLAc requer olhar o outro de maneira não indiferente, valorizando sua trajetória, seus deslocamentos, necessidades e quereres. Faz-se necessário, nesse sentido, o reconhecimento de que não temos alibi em nosso existir

(Bakhtin, 2010) e, enquanto docentes de PLAc, cabe a nós a compreensão da responsabilidade de nossos atos perante o outro.

Tal reflexão tem sido força motriz para o desenvolvimento de ações no âmbito do Curso de Português para Imigrantes e Refugiados – PET/UFSC. Neste trabalho discorremos sobre algumas dessas ações. Para tanto, contextualizamos o surgimento de cursos voltados ao ensino de português para migrantes em Florianópolis e apresentamos a trajetória do curso em que atuamos para, de uma posição exotópica, refletirmos sobre nosso fazer docente a partir da perspectiva bakhtiniana sobre o ato responsável e a amorosidade inerente a ele, afinal como afirma Bakhtin (2010, p. 12): “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 esquematiza-lo”.

1 O contexto de surgimento do Curso de Português para Imigrantes e Refugiados – PET/UFSC

Segundo o Observatório de Migrações Internacionais (OBMigra)⁵⁷, em Santa Catarina 153.459 mil pessoas obtiveram o Registro Nacional Migratório entre os anos 2000 e 2024, ocupando o lugar de 5º estado brasileiro com maior número de registros no período. Em Florianópolis contabilizaram-se, nesse período, 31.105 mil registros. Esses números correspondem a registros para refúgio, residência, visto temporário para estudo, reunião familiar, entre outros, mas não contemplam as solicitações em processo.

Tendo em vista essa demanda, a oferta de cursos de português gratuitos para imigrantes e refugiados começou a se evidenciar em Florianópolis em 2015, com o projeto Círculo de Hospitalidade, e,

⁵⁷ O OBMigra foi criado em 2013 com objetivo de sistematizar e tornar públicos os relatórios e dados de registros da Polícia Federal, produzidos no Sistema de Registro Nacional Migratórios (SISMIGRA). Pode ser acessado em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>.

no âmbito da UFSC, em 2016, com o PLAM – Português como língua de acolhimento, que teve suas atividades encerradas em 2022. Além dessas iniciativas, há oferta de outros cursos de PLA, mas que nem sempre são gratuitos e tampouco seguem a abordagem de PLAc.

O Curso de Português para Imigrantes e Refugiados – PET/UFSC foi uma forma de dar continuidade ao oferecimento de aulas de PLAc em Florianópolis, oferecendo aulas e realizando pesquisa acadêmica na área. Com o anúncio do fim do PLAM, professores que atuavam no projeto mantiveram-se como grupo e vincularam-se ao PET – Letras/UFSC, passando a operar como Curso de Português para Imigrantes e Refugiados. Esse novo grupo, no princípio, era constituído apenas por estudantes, até que, no segundo semestre de 2023, uma professora vinculada ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) se uniu ao grupo como orientadora. Desde então, concomitante ao desenvolvimento pedagógico do curso, o grupo passou a integrar o projeto “Acolhimento em línguas e ensino de português”⁵⁸, do qual fazem parte as autoras deste trabalho.

Na UFSC, o curso é oferecido semestralmente, com uma média de 12 aulas, que ocorrem uma vez por semana. O corpo docente varia entre nove e doze professores, que atuam em equipes de três ou quatro professores igualmente responsáveis pela turma, em docência compartilhada. Optou-se pela docência compartilhada por conta do número de estudantes em cada turma e para que as escolhas pedagógicas passassem por discussões em grupo. Outro motivo para tal decisão é o fato de o corpo docente variar ao longo dos semestres – um dos motivos pode ser porque, até o momento, não há bolsas para os participantes. Organizado dessa forma, garante-se também que novos professores estejam sempre acompanhados de professores mais experientes. Os professores

⁵⁸ Projeto de extensão cadastrado no Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão (SIGPEX/UFSC) sob o n. 202406008.

revezam-se para a condução das aulas semanalmente, e, quando não conduzem a aula, atuam como auxiliares em sala.

Os materiais didáticos são produzidos pelos professores, que se amparam em materiais antigos do grupo, em materiais didáticos de PLAc disponíveis gratuitamente e em suas próprias bagagens. Indica-se que os professores encontrem-se semanalmente para discutir sobre a aula anterior e projetar a aula seguinte, em conjunto, apesar de apenas um ficar encarregado de preparar o material de fato.

No que diz respeito às temáticas das aulas, na abordagem de PLAc estas tendem, por princípio, a abranger temas e situações que envolvam o acesso a direitos e também promover momentos e atividades de trocas culturais entre os participantes do curso e os professores.

As turmas de PLAc caracterizam-se por serem heterogêneas, isto é, com estudantes oriundos de diversas nacionalidades, línguas e culturas, em diferentes níveis de contato com o português, com diferentes tempos de moradia no Brasil, em diferentes condições sociais e dinâmicas no novo país e no país de origem; ainda assim, todos têm algo em comum: a necessidade de reestabelecer sua vida em um novo país, seja no sentido de compreender as placas de trânsito, seja no sentido de acessar seus direitos.

Inicialmente, o termo PLAc referia-se somente a ensino de língua para refugiados, mas, ao longo do tempo, a concepção sobre a palavra refugiado tornou-se obsoleta para dar conta dos trânsitos globais, sendo assim, entende-se que o público de PLAc são migrantes de crise. No curso em questão, são recebidos os diversos imigrantes, com prioridade, quando necessário, para os migrantes de crise.

Nesse paradigma, as temáticas das aulas vão desde acesso à saúde e à educação e busca por trabalho até localização na cidade, buscando trazer informações importantes para os alunos acerca de seus direitos e fomentar debates sobre suas experiências tanto no Brasil quanto em seu país de origem. Devido à diferença de experiências dos estudantes, é comum que eles próprios tragam

informações sobre seus processos e descobertas no país para os colegas.

Além da diferença linguística, a diferença cultural gera debates interessantes entre os estudantes, seja em relação à alimentação, trabalho, lazer etc. Nesse sentido, a busca dos professores é por criar ensejos para essas trocas e oferecer subterfúgios linguísticos para que elas ocorram em português.

Refletindo sobre os processos dos estudantes nas interações em sala de aula e fora dela, o grupo responsável pelo curso percebeu a necessidade de rever suas práticas, de modo a criar espaços em que a interculturalidade fosse compreendida e abordada de maneira crítica (Maher, 2007).

2 Alteridade como princípio: repensando concepções e práticas de ensino de PLAc

Na esteira das ações voltadas ao ensino de PLAc no Brasil, o Curso de Português para Imigrantes e Refugiados – PET/UFSC desenvolve-se “com ações realizadas nas horizontalidades, ou seja, à parte das políticas institucionais/oficiais” (Bizon, Camargo, 2018 apud Anunciação, Camargo, Lopez, 2021, p. 211). Além disso, o grupo formado somente por estudantes de graduação e de pós-graduação é autogerido, organização que se manteve com a chegada da professora-orientadora. Sendo assim todos envolvem-se em questões administrativas e didáticas que dizem respeito ao curso. Esse contexto também oportunizou uma interação mais equânime entre os professores que ofereciam o curso, de modo que esses, a partir de suas aulas e bagagens de vida e acadêmicas – enquanto acadêmicos de diferentes cursos de Letras da UFSC –, desenvolveram reflexões que guiaram o grupo a uma abordagem crítica do ensino de PLAc, compreendendo a necessidade de rever as metodologias das aulas e de repensar o planejamento do curso.

Para os acadêmicos do curso de português, as abordagens de PLA apresentam-se como um desafio, uma vez que o curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na

UFSC, é voltado para o ensino de língua materna (LM), haja vista a ausência, na grade curricular, de disciplinas voltadas à especificidade de PLA. Entretanto, o aprofundamento em questões linguísticas e discursivas do português e a abordagem crítica, sobretudo a histórico-cultural, que ampara a prática dos docentes do DLLV e guia os acadêmicos a uma prática consciente de suas responsabilidades éticas perante os estudantes, postura indispensável no ensino de LM, tornam o encontro entre acadêmicos de línguas estrangeiras (LE) e língua portuguesa (LP) um espaço potente.

As discussões do grupo se deram a partir da prática, quando, ao longo do curso, nas reuniões de planejamento, percebiam-se incômodos sobre situações em sala de aula e percepções sobre as violências simbólicas que o processo migratório infringia para parte dos estudantes. Decorre daí a consciência de nosso ato docente no contexto do referido curso como um ato responsável (Bakhtin, 2010), ou seja, que implica alteridade. Assim, o “incômodo” percebido a partir das experiências vivenciadas em sala de aula emergiu justamente pelo olhar atencioso dirigido ao outro. A reflexão sobre nossas atividades tendo no horizonte apreciativo esse outro, suas experiências, necessidades, valorações e concepções de mundo, suscitou o reconhecimento de nosso dever nesse contexto, que é determinado, na compreensão bakhtiniana “antes de tudo com oposição valorativa entre eu e o outro” (Bakhtin, 2010, p. 143).

Sabemos que em qualquer interação entre sujeitos sociais são estabelecidas relações dialógicas, pois há um encontro/confronto entre centros de valor que não coincidem entre si (Bakhtin, 2011). No âmbito do ensino de PLAc tal premissa é dimensionada, haja vista que no encontro com os alunos evidenciam-se concepções e práticas de ensino de língua portuguesa que, não raro, não cabem nesse contexto.

Esse entendimento suscitou o aprofundamento em questões centrais que perpassam as aulas de PLAc. Dentre elas, destacamos, de início, a problematização em torno do contexto de criação do

termo “PLAc”, tal como discutido por Anunciação (2018). A autora nos convida a uma importante discussão sobre esse contexto voltado, em meados dos anos 2000 na Europa, às práticas relacionadas a essa abordagem que, em sua origem, funcionaram de modo a agravar os processos de “desposseção e não reconhecimento e a distribuição de vulnerabilidade nas comunidades migrantes e refugiadas” (Anunciação, 2018, p. 48), o que configura uma violência simbólica contra esses migrantes. A partir dessa problematização, a autora defende a (re)significação do termo, trazendo-o para uma abordagem crítica.

Outro ponto relevante na trajetória reflexiva que aqui relatamos é a compreensão da indissociabilidade entre língua e cultura nos processos de ensino e aprendizagem de PLAc. Assim, passou a compor nosso horizonte apreciativo que as aulas de PLAc são marcadas pela interculturalidade, ou seja, pela relação entre diferentes línguas-culturas. Essa compreensão requer, necessariamente, um afastamento da noção de *multiculturalismo liberal*, a partir do qual “as diferenças culturais são sempre trivializadas, [e no qual] celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (Maher, 2007, p. 260). Decorre daí a importância de concebermos que uma “cultura não é automaticamente partilhada por todos os seus membros” (Maher, 2007, p. 262); não é homogênea, coerente e, dessa forma, entende-se que a experiência trazida pelo estudante é única, suprimindo a ideia de que esses indivíduos representem a cultura de seus países. Por outro lado, a experiência de cada um pode ser colocada em perspectiva com o que os participantes do curso sabem sobre os países de origem uns dos outros.

O reconhecimento do caráter dinâmico, heterogêneo e ideológico da cultura nos leva a concebê-la “como uma multiplicidade de discursos, em interação ou em disputas, dentro de um complexo sistema de configurações, de manipulação e produção de políticas culturais” (Maher, 2007, p. 263). Dessa maneira, o ensino de PLAc tendo em vista essas questões extrapola

os limites linguísticos de determinada língua, pois traz à tona questões culturais - marcadas intrinsecamente por relações de poder - com a construção de identidades linguísticas, compreendidas como as interpretações culturais que os sujeitos fazem das relações que estabelecem com as línguas que compõem seu repertório (Maher, 1996).

Reconhecer nosso papel nesse processo como docentes de PLAc implica assumir a responsabilidade que temos desse lugar único que ocupamos. Nas palavras de Bakhtin:

Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituíveis do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha - sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos - em um ato meu ativamente responsável (Bakhtin, 2010, p. 118).

O reconhecimento dessa responsabilidade imbuída de alteridade, como vimos reiterando neste texto, tem provocado o desenvolvimento de práticas mais conscientes e comprometidas com as especificidades de nosso contexto de atuação. Assim, nossas propostas didáticas são pensadas no sentido de criar oportunidades para que o estudante elabore e compartilhe sobre a própria cultura e experiência, tanto no país de origem quanto no Brasil, tenha trocas sobre seus processos migratórios e a vida no Brasil, valendo-se de seus repertórios linguísticos e de subsídios linguísticos para aprender o português.

Da mesma forma, essa postura pode ser incorporada ao apresentar “a cultura brasileira” por exemplo, uma vez que se trata de uma cultura diversa, que varia de acordo com a região, com os grupos e as classes sociais, e com tensões históricas. Exemplo de uma prática consoante a essa perspectiva pode ser observado na proposta elaborada por Bizon e Diniz (2019), na qual apresentam uma aula sobre a história do Brasil e a presença dos povos

originários, evidenciando mais de uma versão dessa história. As duas visões diferentes sobre o “descobrimento do Brasil” trazida para a sala de aula são a dos portugueses e a dos indígenas, a partir dos discursos produzidos por indivíduos correspondentes de cada um dos grupos. Nessa proposta evidencia-se uma aula que dá lugar para a heterogeneidade discursiva e fomenta o debate sobre as tensões e relações de poder em determinado território.

Outro aspecto que podemos destacar no âmbito daquilo que consideramos exemplos de práticas conscientes e comprometidas com nosso contexto de atuação é a opção por uma abordagem multinível que, para além do equilíbrio entre o nível das atividades, promove, também, uma interação entre os falantes de uma língua em comum. A partir dessa abordagem é possível que os alunos se reúnam em grupos para discutir em suas próprias línguas, auxiliando-se mutuamente para realizar aproximações entre as línguas e para levar os acúmulos ao grande grupo, com o auxílio dos professores e a partir dos elementos em português elencados na aula. Assim, a noção de práticas translíngues postulada por Canagarajah (2013) no intuito de romper com os resquícios das visões homogeneizantes de língua e atender às demandas atuais, dá importância à diversidade linguística, cultural e identitária.

Considerações finais

Neste texto, procuramos apresentar o movimento dialógico e alteritário trilhado no âmbito do Curso de Português para Imigrantes e Refugiados – PET/UFSC no desenvolvimento de suas atividades investigativas e pedagógicas. Para tanto, contextualizamos a emergência de cursos de PLAc em Florianópolis bem como os cursos que surgiram no intuito de atender a essa demanda.

Delimitando nosso objeto de reflexão, descrevemos as ações do referido curso desde sua estrutura inicial até o que o configura no momento atual - a partir do qual concebemos nossas ações como atos responsáveis (Bakhtin, 2010) já que, imbuídos de alteridade,

configuram-se como atos intencionais que se constroem e materializam tendo no horizonte o outro.

Com base nesse entendimento, o grupo busca a construção de um material didático crítico e de um espaço de diálogo genuíno, onde as vozes dos imigrantes e refugiados sejam ouvidas e respeitadas. O processo educativo, nesse sentido, vai além da simples transmissão de conhecimento linguístico, integrando aspectos culturais e sociais que possibilitam uma inserção mais ampla e significativa na nova realidade em que esses indivíduos se encontram.

Referências

- ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de; CAMARGO, Helena Regina Esteves de; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de português como língua de acolhimento.** In: BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves (orgs.). *Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail M.. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BIZON, Ana Cecília C. B; Diniz, Leandro R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos.** Campinas, n. 43, jan-jun, 2019.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice.** New York: Routledge, 2013.
- MAHER, Tereza Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade.** Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, Tereza Machado. **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo**. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

Observatório das Migrações em São Paulo. Banco Interativo – **Números da imigração internacional para o Brasil, 2000-2024** (man.-mar.). Campinas, SP: Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP. Disponível em:

<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>. Acesso em: 05 set 2024.

FORA DE LUGAR

Valdemir Miotello
Maria Isabel de Moura

As viagens são os viajantes. O que vemos, não é o que vemos, senão o que somos. (Fernando Pessoa, Livro do Desassossego).

1. **O desterramento.** A força centrípeta espalha... a força centrífuga ajunta... uma joga pra fora... outra joga pra o centro... uma conserva e outra renova... uma repete... e outra inventa... uma é o já-dito e a outra é o ainda-não... uma é o diferente enquanto a outra é o mesmo... Uma luta pra repetir o mesmo sentido enquanto a outra se esforça pra garantir muitos sentidos... uma é luz e sombra e a outra é sombra e luz... Uma tenta se espalhar pelo grande tempo enquanto que a outra emprega toda a força no tempo do cotidiano, o pequeno tempo. Uma luta pela permanência e a outra pela mudança... uma quer garantir o lugar e a outra quer estar fora do lugar... uma se ajusta ao caixote, concentrado e unificado, enquanto a outra quer ser fora do caixote, esparramada e espalhada... Essas são as forças em tensão. Nesse embate as forças são jogadas. E os sentidos são construídos, e as mudanças vão se dando. E os sujeitos, em comunhão de eu tu, vão se constituindo. Não é o outro que me constitui; afinal o outro não está no mundo pra isso; o outro é infuncional; eu outro nos constituímos em comunhão, na escuta fala, na fala escuta. Aqui devemos nos afastar de dois riscos evidentes: o excedente de eu, quando o eu ocupa a maior parte de todo o espectro da relação; e o excedente do outro, quando é o outro que ocupa e domina praticamente toda a relação. Esse é o sujeito autoritário, sujeito egoísta, sujeito individual. O fundamento dessa postura é o individualismo. É eu pensar e viver como se fosse o único centro do mundo; o único centro de valor; o cara que vive definindo o sentido único que os eventos e as coisas podem ter; apenas tem boca pra falar e não tem ouvidos pra escutar. Há um

universalismo do Eu. O desterramento da universalidade. Eu sou tudo, eu define tudo, eu é o Adão dos sentidos e das palavras. Eu reduz tudo à sua imagem e semelhança. E nesse sentido tudo vive na abstração. Nada vive a vida real. Tudo é projetado por abstração na caverna da existência. É o desterramento da abstração. Desterramento vivido como violência. Violência real e violência simbólica, sígnica. Subalterniza e oprime. Cria um mundo de oprimidos, que devem viver seus dias em um mundo de palavras alheias. Sem palavras próprias; sem contrapalavras. Sem terra, sem território... sem pátria. Fazendo eco... repetindo... não se apresentando como diferente... então a indiferença é quem manda... e uma reação indiferente é sempre hostil e agressiva, e empobrece e desintegra o outro, e ignora sua diversidade, suas nuances próprias, suas particularidades e seus detalhes únicos. Esse é o caminho do desamor. Quem desama não presta atenção no outro, pra senti-lo como diferente; quem desama quer sempre apagar o outro. Então se o caminho para a constituição do humano do homem, da singularização não é esse, deve ser o oposto desse... deve ser o caminho do amor, da amorização. Amorizar é se interessar desinteressadamente pelo outro. É sempre uma relação gratuita, por nada. De achar o outro interessante. E assim me colocar na escuta. Escutando ele com o coração. E o território da escuta não é o Eu, não é nas terras do eu. As terras do eu são monológicas, são o lugar do individualismo. O Eu é uma prisão inescapável. Por isso eu preciso sair do eu, desse lugar inexpugnável. Eu preciso sair desse território individual, do individualismo. Assim preciso viver um desterramento... Sair da nossa terra e ir ao encontro do outro, que também deve sair de sua terra, de seu território. O encontro se dá em um território comum. E a palavra é a ponte desse encontro. Fora de meu lugar e do lugar do outro. O encontro se dá em uma realidade única e concreta, sem repetição, e se dá quando minha consciência única se contrapõe a outra e a todas as outras consciências, que são outras por si mesmas... Essa contraposição mostra que eu-único venho de dentro de mim mesmo, enquanto os outros eu vou encontrando fora de

mim, contrapostos a mim. Essa consciência que se contrapõe por si mesma a todas as outras consciências que se colocam como outras por si mesmas; e que até se contrapõe a mim mesmo, como participante do mundo do qual eu participo... Aqui se dá o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato. E esse é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e o outro. É nesse lugar fora de lugar. É sempre de outro modo. É uma arquitetônica ética, concreta, de uma vivência concreta e real. Eu como eu-único. O Outro como outro-único. O que garante a singularidade.

2. A Arquitetônica. A cada nova relação, o mesmo pedaço do mundo assume valoração diferente, quando correlacionado comigo ou com o outro. Por princípio são dois os centros de valores que se defrontam entre si na vida: o centro de valor do eu e o centro de valor do outro. E tudo o que acontece na vida, os momentos concretos das existências, eles se dão em torno destes centros de valores. Relação tensa. E relação ativa e imperativa. E sempre no jogo entre mudanças e permanências. E sou convocado a me colocar no evento de forma incessante, nessa relação entre o dado e o a ser-realizado, o que define a arquitetônica de um evento. É nessa existência que me coloco como único diante de outro único. E com um plano do ainda-por-se-realizar. E ambos com um projeto de dizer. Então não tenho ninguém pra me substituir, pra estar no meu lugar único. E é então desse lugar que se instaura o dever de realizar o próprio lugar único no evento único do existir. Sem alibi, sem fuga, sem substituto e sem deixar pra depois; afinal sou um sujeito mortal. A arquitetônica define meu lugar no mundo e nas relações. E define o outro. O mesmo e o diferente em tensionamento o tempo todo. Sou o mesmo e o diferente ao mesmo tempo. E o outro é também o mesmo e o diferente sem cessar. E somente ele pode me renovar, me apresentar valores novos, pode alargar minha consciência com novos olhares sobre pedaços do mundo e sobre eventos em

confronto, em comunhão. A arquitetônica não define e marca a identidade, mas antes me coloca em relação com outro, e demarca a identidade em relação, demarca relações de alteridade, me diz quem sou para o outro

3. A Alteridade. Esse movimento somente é possível quando a arquitetônica do evento confronta duas consciências que estão em relação, de forma ativa e imperativa. E que não podem se esconder, nem se furtar de praticar seu ato, sua resposta. Urge dar o passo. Essa é a hora do ato responsável, ato responsável, quando eu escuto e digo minha palavra. É quando eu vou ao outro, empaticamente, para olhar ele com os olhos dele. E então lá nele não fico, mas volto ao meu lugar, e do meu lugar eu vejo o mundo. Agora repleto de palavras misturadas, palavras dele e que vou me apossando, criando novas palavras minhas. E que vou usar para novos embates... Então é a minha vida sendo vivida. E vou escolhendo os modos que quero viver... nos embates sociais com tantos outros, cada um na sua singularidade, vou selecionando os valores que quero viver... os jeitos que quero ser... como vou tratar os outros... como quero ser tratado... E esses encontros se dão sempre em encontros tu eu... eu tu... dois centros de valores... duas consciências concretas que se contrapõem. E jamais se fundem. E devem se relacionar amorosamente, a partir de uma filosofia do ato moral, do ato responsável, do ato que confronta o quadro valorativo do outro com seu quadro, porque ambos olham pra o mesmo pedaço do mundo, olhando nos olhos um do outro. Amorosamente. Procurando as pequenas diferenças. As mínimas nuances que podem me fazer viver de forma mais alargada. E quando me enamoro do outro, não me enamoro por sua identidade... não digo te amo porque és brasileiro... te amo porque és professor... te amo porque és mulher... te amo porque tens dinheiro... Não. Esse é o caminho da Identidade. E devemos buscar o caminho da Alteridade: te amo porque és tu. E por mais nada. Um amor desinteressado; e com uma atenção amorosamente

interessada em manter a diferença, em garantir a diversidade concreta da existência. Só quem ama em correlação com outra pessoa é que pode elevar à plenitude a diversidade. Somente uma relação amorosa é alteritária; e uma relação amorosa pode nos salvar do fascismo, desse momento em que vivemos uma globalização da indiferença. É preciso recuperar as relações para que não sejamos indiferentes. Até porque o amor é já e ainda maioria; a maioria vive de amor; lutando contra a fome; trabalhando para alimentar a família, os filhos; os migrantes vivem de amor; os pobres vivem no amor; os indígenas vivem o amor; os estudantes; os desempregados; o amor já existe em uma maioria das relações... falta pão... falta terra, casa, roupa, remédios, e no entanto vivem o amor, a vida, vivem pelo amor dos outros, pelo amor aos outros... viva o amor!!! Onde se vê que a alteridade é mais forte, é vencedora sempre. Se vejo alguém caído, o meu primeiro impulso é ajudar a se levantar. Talvez em um segundo movimento eu fique com medo do outro... e se ele me atacar? E se ele me prejudicar? É preciso que o primeiro impulso seja vencedor. Criar mecanismos de ação em nós pra se colocar ao dispor do outro, na escuta do outro. Saber dizer na prática: eu estou aqui; estou aqui quando precisares; estou aqui ao teu lado; e dizer palavras amorosas, de ânimo e coragem, elevando o outro. E dizer com um sorriso no rosto. O sorriso abre porteiros, a risada derruba o autoritarismo e recoloca a equidade no lugar. Se colocar na escuta; dizer a palavra amorosa; e dizer olhando o outro nos olhos e sorrindo; e querer sempre o bem do outro já é um bom programa alteritário.

4. Um obrigado - Agradecendo ao Bakhtin, ao Geraldi, ao Augusto, aos Gegelianos e a cada um que nos lê e nos escuta, por trocarmos palavras conosco.

A POÉTICA NAS RELAÇÕES NA ESCOLA E NA VIDA, REFLEXÕES, TENSÕES E PERSPECTIVAS, POR UM ATO RESPONSIVO DE AMOROSIDADE

Maria da Penha dos Santos de ASSUNÇÃO⁵⁹

Waleska Maria Costa BETINI⁶⁰

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar como se deu o processo de alfabetização de crianças no Brasil durante o período militar, (1964-1985) apontando as metodologias utilizadas naquela época e seus impactos negativos que reverberam até os dias atuais, (sobretudo, quando diz respeito à formação de leitores e à construção da cidadania). Ao mesmo tempo busca refletir sobre a relação desconexa entre alfabetização e vida utilizada pela Cartilha “Caminho Suave”. Aborda a importância de se propor uma alfabetização em que haja uma conexão entre o ensino, a aprendizagem e a vida concreta, baseadas em Bakhtin, (2019, 2012) e Freire (1996, 1987). Relata sobre dois eventos, um deles é a memória da alfabetização de uma professora, o outro é o fato ocorrido no dia da posse do presidente Lula ao subir a rampa do Palácio do Planalto com crianças, pessoas com deficiência, mulheres e homens negros, enfim, com pessoas que representam a diversidade e com a cadela Resistência.

Alfabetização – Existir-evento – Ato responsável –
Responsividade.

Introdução

⁵⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. email: mpsasuncao@prof.edu.vitoria.es.gov.br

⁶⁰ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da rede pública de Cariacica e de Vitória, Espírito Santo. email: wmcbetini@prof.edu.vitoria.es.gov.br

Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão da nossa *casa*, *vem que tá na hora de arrumar*
Vamos precisar de todo mundo, para banir do mundo a *opressão*
[...] Para construir a nova vida, vamos precisar de muito amor
(GUEDES, B. Sal da Terra, 1980)

A canção de Guedes (1980) emerge como um manifesto sobre a nossa realidade concreta diante das opressões vividas na escola e na vida, que por vezes ficam tão emaranhadas, sendo complexo, reorganizá-las, sem uma força coletiva. Ela carrega em si, grande simbolismo e nos convoca a pensar nas relações, (entre nós, com a natureza e com todas as formas de vida do planeta). Aborda sobretudo, os aspectos valorativos das relações humanas. Esse chamamento se converge em vários sentidos dos pressupostos bakhtinianos, o ato responsável de cada um:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de 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 [...]
(BAKHTIN, 2012, p.44).

As vozes de Guedes e Bakhtin expressam a responsabilidade do nosso agir no mundo sempre na relação com o outro, de uma forma responsiva e ativa de amorosidade. Para Guedes, ela é o alicerce da vida, o “tempero” da humanização, potência para o viver-agir, que pode transformar tudo aquilo que nos ofende, subjuga e maltrata. Não por acaso, num outro trecho Guedes afirma: “Um mais um é sempre mais que dois”. O autor indica que a nossa força está sempre na comunhão, nunca na polarização ou na divergência.

Nesse sentido a palavra *casa*, (substantivo comum), na canção denota uma metáfora com muitos sentidos e significados, mas,

neste texto, vamos atrelá-la a escola e à vida. Diante disso, vamos falar sobre como ocorreu o processo de alfabetização de crianças e jovens no país, na maior parte do tempo. Assim, destacamos, o trecho; “vem que tá na hora de arrumar”. Essa sentença evoca um sentido de mudança. Enquanto mulheres negras, mães, professoras e pesquisadoras abordaremos essa temática retomando nossa história e memórias e com elas, pontuar que é necessário mudar nossa forma de ensinar, aprender e agir, pois, trazemos na nossa bagagem de alunas, muitas marcas que denotam medos, frustrações e dores. Memórias que nos leva a ressaltar a importância da singularidade porque:

Tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irreptível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível, impenetrável da parte de um outro. [...] Nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único (BAKHITIN, 2012, p.96).

Com base nessa afirmação o autor afirma sobre o nosso *não-álibi* do qual não há pretexto, desculpas ou por que não cumprir com o nosso dever. É nossa obrigação assumir nosso lugar no mundo. Conforme explica Freire ((1996) quando apresenta os saberes necessários à prática educativa, pontuando que não se pode pensar numa educação ancorada na liberdade e agir de forma opressora, uma vez que se requer a corporificação das palavras pelo exemplo. Assim, ensinar exige um agir ético, responsivo, responsável e amoroso com o outro.

Com base no exposto, o ensino da língua materna ainda ocupa um lugar central nos debates e nos entremeios das políticas públicas educacionais no Brasil. Leitura de documentos pertinentes à temática indicam preocupação em alfabetizar as crianças. Contemporaneamente, nos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (PNAIC) e Leitura e Escrita na Educação Infantil), (LEEI) voltados para a formação de professoras

e professores foi inserido o termo “idade certa”. A terminologia é bem significativa, porque considera a criança como sujeito histórico e de direitos, (BRASIL, 2010), o que difere radicalmente do que ocorreu no passado. Compreendemos a importância de prover os brasileiros da leitura e escrita na tenra idade, no entanto, também nos remetemos aos estudos de Graf (1994) para dizer que os benefícios da alfabetização estão atrelados aos modos de ensino da leitura e da escrita. A discussão deste teórico nos leva a Agamben (2015) e a Bakhtin (2012). Em Agamben (2015) observamos a importância da “Argot”, nas concepções bakhtinianas de linguagem somos imersos nas reflexões relacionadas ao “ser evento e existir evento”.

A questão da argot, língua do povo (ciganos), é discutida por Agamben (2015) com muita propriedade no que diz respeito à importância de se pensar sobre os modos da liberdade de expressão das minorias como direito. Um direito que, em nossa opinião, precisa exceder o espaço da legislação escrita, e da forma na qual é escrita, e chegar até as classes de alfabetização. Partindo das concepções de Agamben (2015) também compreendemos que os sujeitos encaminhados às escolas precisam ser vistos para além da Zoé (sujeito biológico). As reflexões deste estudioso nos remetem imediatamente às concepções do Círculo de Mikhail Bakhtin. Nas concepções bakhtinianas de linguagem a língua é viva.

À luz das concepções constituídas nas obras dos dois teóricos, neste texto conversamos sobre momentos que atravessam a vida dos sujeitos. Muitos eventos despertam o nosso interesse, mas destacamos aqui as práticas de ensino da leitura e escrita a partir do método silábico na ditadura militar e a posse do governo Lula no ano de 2023. Esses dois eventos são discutidos por Assunção (2023) em uma crônica intitulada *A pata nada! A cadelinha, a resistência e a rampa do planalto*. Na escrita literária a pesquisadora nos coloca em contato com reflexões pertinentes à docência como ato responsável nas classes voltadas para o ensino da leitura e da escrita.

Considerando as questões acima no que diz respeito a argot, a alfabetização e a vida são inerentes à linguagem, assim, o objetivo deste artigo é discutir as singularidades que devem constituir os momentos de ensino/apropriação da linguagem escrita nas classes de alfabetização. Discutiremos questões relacionadas ao método silábico na ditadura militar e os signos ideológicos constituídos na posse do presidente Lula em 2023. Ao final da conversa desejamos o ato responsável de repensar sobre o desterro que ainda precisamos fazer para o existir de um ensino que não subtraia o sentido da vida em detrimento de práticas voltadas para o simples aprender por aprender e para viver/sobreviver por viver.

A pata nadando na ditadura militar x a cadelinha subindo a rampa

Os estudos de Assunção (2023, p.6) trazem à tona o lugar dos sujeitos constituídos nas classes de alfabetização no período da ditadura militar no Brasil. Um sujeito/criança tolhido de contar suas experiências em detrimento de uma metodologia que não permitia ao professor ser escriba do estudante fadado a repetir vogais, sílabas e frases sem sentido, “a, e, i, o, u, pa, pe, pi, po, pu, ta, te, ti, to, tu e ca, co, cu (apatico), sem acento, e sem pluralidade. Nas colocações da estudiosa, um ser Zoé, que brincava nas ruas, mas na escola não podia narrar suas experiências, principalmente se estas fossem relacionadas às minorias porque o espaço da sala de aula era ocupado por uma pata que nadava no lago sem os filhotes, haja vista que uma das frases obrigatórias para a aprendizagem da língua se constituía em saber ler e escrever “*A pata nada*”. Nas pesquisas da estudiosa, a pata não tinha filhos, logo ela se remeteu à Pátria sem futuro, sem democracia. Lendo as colocações bakhtinianas entendemos que os modos de ensino não privilegiavam a vida existente na língua. A autora conta que vivenciou as aulas com esta e outras frases semelhantes, e como se não bastasse repetir a frase que a pata nadava sem os filhotes, ela e as outras crianças eram obrigadas a marchar e cantarolar músicas

de exaltação aos governos militares, tal como uma delas do Grupo “Os incríveis”: “*Esse é um país que vai pra frente, oh, oh... De uma gente amiga e tão contente, oh, oh, oh, oh...*”. A letra desse rock fala sobre alegria e otimismo, sendo que em outros trechos sugere uma ideia de mudança, porém, ela é totalmente contraditória com a realidade dos cidadãos daquela época. Como a vida poderia ser contente se o salário-mínimo teve uma desvalorização de 50% em valores reais, fazendo com que a classe trabalhadora perdesse muito seu poder de compra? Como a população poderia ser feliz sob a égide do autoritarismo? A canção, aludia e induzia para a formação de leitores não críticos, que não conseguiam se perceber no contexto social e histórico da época. Com frases curtas, e participando de corais com músicas de cunho ufanista, muitos estudantes do regime militar se tornaram adultos acreditando em mentiras recorrentes.

As autoras e seus pares viveram essas tensões e muitas contradições no processo de aprendizagem da língua materna, uma vez que também foram “alfabetizadas” por uma cartilha denominada “Caminho Suave”. Carvalho, Rocha e Santos, (2018) analisaram duas edições desse material didático indagando sobre os motivos que levaram a autora a destacar o uso da imagem para desenvolver a alfabetização das crianças, além de indagar sobre as orientações feitas aos professores daquela época. Contudo, a nós, interessa questionar: Por que a cartilha recebeu esse nome? O adjetivo *Suave* é coerente com a forma como as crianças aprendiam? Qual a concepção de criança implícita por trás desse recurso de alfabetização? Como apreender conteúdos de forma agradável num sistema de ensino opressor? Como ter contentamento, se as crianças foram silenciadas desde a mais tenra idade? Como obter a brandura, se havia mais medo de quem ensinava do que a curiosidade para aprender a ler e a escrever? Como falar de deleite, se havia muitas práticas de violência verbal e física, inclusive, de castigos e humilhações? Logo, nas nossas memórias há pouca lembrança daquilo que foi afetivo e aprazível. Afinal, a nós e aos

demais aprendizes cabia apenas a obediência “cega” para não comprometer a “ordem”.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito a capa da cartilha “Caminho Suave”. Segundo as autoras, esse material didático foi amplamente utilizado durante várias décadas, inclusive em muitas escolas públicas do país, foi o único recurso utilizado. E inda hoje, continua em uso. Com base no estudo das autoras, percebemos semelhanças entre os dois materiais analisados.

Por essa razão, é pertinente ressaltar os saberes necessários à prática educativa, ensinados por Freire (1996). Para o autor, ensinar exige uma série de requisitos, dentre eles, respeitar aos saberes do educando, o que não era considerado naquela época. Com base nos atuais princípios da Educação Básica, não é ético utilizar uma cartilha que não contempla a diversidade, que não inclui a maioria das crianças, ao trazer apenas figuras que retrata corpos com padrões europeus. As imagens da capa podem até trazer cores “suaves”, mas, o conteúdo desenvolvido não dialoga com a realidade das crianças. Além disso, naquele momento histórico, não havia a chance de aceitação do novo, pois, as crianças alfabetizadas naquele contexto não tiveram a oportunidade de participar ativamente, indagar, narrar, argumentar, entre outras. Elas foram silenciadas em todas as suas formas de manifestação, sobretudo, na expressão de seus sentimentos, ideias, desejos e outros, porque tinham que cumprir todas as exigências do sistema de ensino vigente na época.

Portanto, viveram experiências diversas de rejeição, de discriminação, preconceito, racismo, entre outros. Ao contrário do que Freire (1996) ensina quando diz que ensinar exige o compromisso permanente do educador para provocar ranhuras num sistema escolar que subjuga o ser humano. O autor enfatiza que a escola deve ser um espaço de acolhimento, de emancipação dos sujeitos, de combate das mazelas da violência. Por essa razão, há que se ter uma “postura vigilante” diante de quaisquer práticas

pedagógicas que desconsideram o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, da apreensão da realidade entre outras.

Figura 1: Exemplo de Ilustração da capa do modelo mais antigo da cartilha



Fonte: Google Imagens

Nessa primeira figura da Cartilha Caminho Suave há uma representação de um tipo específico de pessoa, (brancas, magras e felizes). Há somente dois personagens, de pele rosada, cabelos bem penteados e com uniformes asseados, (curtos). A imagem é marcada pela ausência de diálogo com a diversidade. Um *texto* marcado pelo monologismo. Não abre espaço nem *fendas* para outras formas de ser e estar no mundo. A presença do outro não é marginalizada, mas, sim, ignorada. E esse é apenas um de todos os problemas. Se não há a possibilidade de ser reconhecido como ser humano e de dizer sua palavra. Qual o sentido desses enunciados para as crianças negras e de origem da classe trabalhadora? Nota-se que, historicamente, a escola traz em seu bojo, muitas

contradições, uma vez que contribuiu para a promoção da desigualdade social e racial. Mas, graças a um esforço coletivo da sociedade civil formada por professoras (es), pesquisadoras, (es), movimentos sociais entre outros, essa realidade vem se transformando. Contudo, nas duas edições analisadas por Carvalho, Rocha e Santos, (2018) apenas as crianças brancas ocupam lugar de destaque na capa. Com isso, percebemos o quanto o currículo escolar denota violência simbólica, ao não contemplar figuras humanas que abarcam a diversidade, desconsiderando todos os ensinamentos de Freire (1996).

Figura 2: Exemplo de Ilustração da capa do modelo mais recente da cartilha



Fonte: Google Imagens

A figura dois contempla imagens que representam crianças no caminho da escola, enfatizando mais uma vez o protagonismo das crianças brancas. Diante disso, é crucial refletir sobre a presença da diversidade nos materiais didáticos e da força da palavra no

contexto social e os lugares que cada um ocupa. Conforme explicado:

[] E os habitantes da palavra vem de lugares sociais distintos, contraditórios, o que faz produzir dentro das palavras uma luta permanente pelo domínio dos sentidos. É a luta ideológica, é o jogo de poder, é o domínio sobre o discurso, sobre o que se diz, sobre quem se diz, até onde podemos ir ao dizer. E se são as palavras o material que constitui a consciência, a importância e necessidade delas na constituição do sujeito são fundamentais [], MIOTELLO, (2019, p. 23).

A palavra denota um sentido de robustez nos espaços de luta, simboliza espaços de poder nas narrativas e nos conteúdos que delas emergem na arquitetura da vida. Ganhar espaços de poder, equivale a ganhar territórios de dominação. Portanto, as palavras não podem ser *roubadas* de nenhuma pessoa ou de grupos minoritários. Elas são um dos instrumentos nas lutas de classes. Logo, uma escola que pretende formar cidadão críticos, não pode admitir que haja ausência das palavras de todos os grupos que estão no embate político e ideológico daquelas relações sociais. Ao contrário, do que se percebe na cartilha analisada. Em resumo, a cartilha “Caminho Suave” traz os perigos de uma narrativa única como estratégia de dominação para os grupos socialmente marginalizados.

Nesse sentido, entoamos com as vozes sociais de Bakhtin, (2012) Freire, (1996, 1987), Assunção, (2023) Miotello, (2024, 2019) e com as narrativas dos colegas do Grupo de pesquisa Gêneros dos Discursos, (Gege). As pesquisas deste grupo corroboram com as ideias de Freire, (1996, 1987), de que, os próprios oprimidos precisam enfrentar os opressores que habitam dentro de si, e os expulsar! Lições que trazemos para a vida de forma singular. No diálogo com tantas vozes sociais aprendemos sobre o quanto é crucial reconhecer que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, (FREIRE, 1996, 1987). A escrita deste texto, representa uma delas, pois, se não agirmos de forma responsiva e ativa, continuaremos a ver e a ouvir o que muitos estudantes daquela

época, (do período militar) foram induzidos a repetir, as inverdades durante toda a sua vida, inclusive no período da Pandemia da COVID-19, como pudemos facilmente comprovar: *“Não precisa vacinar”. A COVID não é tão perigosa quanto os médicos dizem”, O patrono da educação é Paulo Freire, mas pode ser substituído por José de Anchieta” etc.*

A metodologia da silabação, sem a preocupação com os sentidos das palavras, afastou e ainda afasta os sujeitos dos eventos da vida. Nos moldes da ditadura militar, há a separação das unidades menores da língua, elas ocuparam o centro do processo. Ao mesmo tempo em que se privilegiou a “decoreba” das sílabas, totalmente desprovido de relação com a vida, mas, também, da associação da leitura. Compreendemos que é necessário ensinar as crianças sobre o sistema de escrita, explicitando que no sistema alfabético usamos letras para escrever, mas lendo as obras do Círculo bakhtiniano entendemos que não pronunciamos letras, e sim textos, constituídos por palavras carregadas de sentidos.

Nas colocações de Bakhtin (2019, p. 38) falamos por enunciados e não por palavras isoladas. Assim, dizemos que a alfabetização baseada em unidades da língua, isoladas do contexto da vida não é adequada porque subtrai do sujeito a possibilidade de uma responsividade mais concreta. Lembremos ainda que limitar um sujeito quanto a produção de sentidos nos momentos de apropriação da linguagem escrita incide negativamente sobre os modos de luta contra a desigualdade social. Se um sujeito não pode executar a responsividade em sua plenitude, se não tem a oportunidade de articular o conhecimento escolar com os fatos cotidianos está sujeito a não esperar. Sobre o termo esperar Freire (1988) diríamos que é um modo de lutar sem ficar parado esperando, que as coisas aconteçam. Aproveitando o ensejo da perspectiva freireana dizemos que esperar é um ato de amorosidade.

Enfatizamos aqui que não romantizamos a profissão docente, o que estamos propondo é o ensino da língua materna como ato responsável. Sentimos conforto em fazer uma contraposição a

irresponsabilidade de ensinar por ensinar, ou ensinar nos preceitos iluministas, quando ler e escrever significava sobrevivência biológica. Ou quando a escrita foi vista como uma atividade estritamente motora, com um sentido de preparação para etapas posteriores na escola. Ao ler as colocações de Bakhtin no que se refere ao ato responsável significa compreender os estudantes como protagonistas, situando cada um deles como *Ser-evento* e *existir-evento*. De acordo com as colocações de Bakhtin (2020, p. 52), até mesmo o mundo teórico abstrai a nossa existência singular no mundo. O resultado disso é a construção do ser apático. No período da ditadura militar, a educação brasileira exerceu a abstração do Ser-evento com muita maestria, sem a objetificação do mundo, a partir do sujeito e do seu entorno. O resultado foi, a construção de sujeitos alienados, com saudades do ufanismo, desrespeito a iniciativas da educação como ato responsável, negando-a como prática da liberdade, como ato da alegria e da esperança. Podemos exemplificar nossa colocação a partir dos fatos narrados nos noticiários nas redes de televisão do país entre os anos de 2014 e 2023. Não foram poucos os momentos em que assistimos pessoas querendo o retorno de estudantes apáticos - sem preocupação com o futuro democrático da nação, inclusive mostrando despreparo para agir naqueles movimentos sociais. Fazendo uma metáfora com os estudos de Assunção (2023) quase que a tal pata das cartilhas ressuscitou de forma vitalícia, porque não foram poucas as tentativas de calar a voz dos docentes que demonstraram a responsabilidade em contextualizar o ensino da língua com os eventos do cotidiano.

Felizmente as reflexões do Círculo de Bakhtin nos permitem conversar sobre as memórias sem prendê-las no passado. Destacamos que nos estudos de Bakhtin (2020), a memória se desloca para o futuro. Se, esta memória é deslocada, podemos sim, modificar as práticas. Substituir a pata sem os filhotes, por filhos de amorosidade. Com essa postura o risco de afogamento nas marés de fake News será menor. Fazer o exercício de deslocar a memória para o futuro deve ser um exercício constante na educação

brasileira. Se conseguirmos fazer esse deslocamento trazemos aquele estudante do silabário para a vida, passamos a lecionar aulas de alfabetização e letramento com o estudante “ser evento” não apático ao “existir evento”. Existe no âmbito educacional amorosidade maior do que essa transformação? Acreditamos que não, tal como Miotello nos ensina com a potência do seu existir quando nos convoca para encontrar o outro na arquetônica da vida: “Eu preciso abrir mão do meu valor para aprender o valor do outro, isso é que é ser desterrado, é essa perspectiva! Nós só vamos nos constituir em relação” (MIOTELLO, 30 agosto de 2024).

Concordamos com Miotello (2024), Bakhtin (2019) e Freire (1996) sobre as concepções teóricas de homem, mundo e sociedade. Deixamos aqui nossas reflexões como um modo de esperar. Sim. Nos propomos a enterrar tudo aquilo que não podemos ser, (opressores, hipócritas, impostores, monológicos, fascistas, misóginos, homofóbicos, transfóbicos, racistas) entre outros, conforme aprendemos no Círculo e com nossos amigos gegelianos. Desterrar concepções de liberdade e de alteridade essa é a nossa proposta, na escola e na vida. Isso implica em observar os eventos e o que há por detrás de cada signo ideológico. A pata! A pata da cartilha! Signo de apatia, de não amorosidade. Nos propomos a pensar na leitura de mundo, na elaboração dele, na sua objetificação para alargar a consciência das crianças, dos jovens e dos adultos para pensar a dialogicidade e operá-la na escola e na vida como aprendemos com Freire, (1987).

A cadelinha na rampa do planalto

Conversar sobre a nossa história implica pensar a vida para além da factualidade. Lendo as teorias do Círculo de Bakhtin compreendemos que a organização, leitura e existência de qualquer evento está condicionada à palavra e ao excedente de visão. Para Bakhtin (2020, p. 31) uma pessoa não está só quando se contempla no espelho porque está possuída por uma alma alheia. A interação entre as palavras do eu e do outro é perpassada por

posicionamentos axiológicos. A valoração depende do repertório cultural dos sujeitos. Nesta direção, compreendemos que a escola tem grande responsabilidade na formação das crianças. A linguagem nos constitui e é ideológica, cheia de significados, por isso a escola precisa ter uma prática pedagógica intencional, humana, dialógica, amorosa, uma vez que estes são pressupostos essenciais em qualquer interação.

De acordo com as concepções bakhtinianas a interação entre as palavras do eu e do outro é perpassada por posicionamentos axiológicos. As posições, opiniões, decisões e interpretação dependem das vivências dos sujeitos com as artes, a literatura, a música e a apropriação da leitura e da escrita. Além disso, em cada vivência existem enunciados que podem contribuir ou não para o exercício da tomada de posição diante dos eventos.

Considerando as colocações dos dois parágrafos anteriores colocamos em questão o ensino escolar e todo o enunciado (re)produzido nas instituições de ensino. Assim, citamos Bakhtin (2019, p. 11) para dizer que “Todos os diversos campos da atividade humana estão interligados ao uso da linguagem”. Logo, é importante observar se o ensino da gramática normativa, ou conceitos relacionados às ciências estão sobrepondo a vida existente na linguagem dos sujeitos. O que pensamos sobre isso, considerando a docência como ato responsável? Se pensamos a partir das concepções bakhtinianas de linguagem não concordamos com palavras soltas, nem mesmo com o aprisionamento das palavras organizadas no dicionário haja vista que para este teórico a vida entra na língua a partir de enunciados concretos. [] A língua como sistema tem um arsenal de recursos. Usa inclusive a entonação, mas a “entonação não pertence à palavra e sim ao enunciado” [...] (BAKHTIN, 2019, p. 41).

Assunção (2023, p. 8) ilustra as colocações do parágrafo acima. Ao discutir o evento da posse do presidente Lula em janeiro de 2023, ela nos faz repensar a gramática normativa e os conceitos dicionarizados a partir dos estudos da biologia. Ao conversar sobre alfabetização, a escritora nos conta sobre as representações que

subiram a rampa do planalto no dia da posse. Explicita que na subida da rampa Luís Inácio Lula da Silva foi acompanhado por indígenas, catadores e catadoras, pretos e pretas, homens, mulheres e uma cadelinha de nome Resistência. As reflexões da autora colocam em xeque as práticas de ensino que não oportunizam a entrada da vida nos momentos de ensino da língua, conversa sobre os sentidos das palavras, discute sobre os perigos de uma prática que despreza, a argot (língua do povo), e ao mesmo tempo aproveita para conversar sobre propostas educacionais que extrapolam a vida para além da Zoé. Enfim, pelo viés literário somos imersos a pensar em vôos mais altos no que se refere a metodologias que nos encaminhem ao ato responsivo e amoroso. Na crônica a autora nos leva a perceber que nossas ações durante o ensino podem nos afastar ou aproximar da democracia. Afastados nos tornamos “presa fácil” a discursos de ódio, de dominação e submissão. Sem amorosidade nos condicionamos ao genocídio coletivo do país. Se nos tornarmos simplesmente a palavra resistência dividida em sílabas corremos o risco de nunca mais deixar de ser a-pa-ti-co. A partir da análise de um evento a autora desconstrói as inverdades da supremacia gramatical e nos coloca em contato com a vida presente nos enunciados concretos.

[] Se tenho alguma coisa a dizer aos alfabetizadores? Sim. Tenho: Os momentos de ensino da língua não podem desconsiderar a criança como sujeito de direitos. Nesta condição, é importante ensinar e dialogar sobre Resistências aos atos antidemocráticos. É necessário usar as palavras para escrever textos de vida para além da Zoé. Se Agamben nos diz que muitas vezes as pessoas são reconhecidas pela Zoé, o círculo bakhtiniano nos remete o vislumbre da possibilidade de momentos discursivos cheios de vida que podem resistir à morte da democracia. Nesta proposta não se condiciona as pessoas a apatia, o ensino da língua privilegia os atos de fala. Aproveito a oportunidade para dizer que durante as práticas de ensino não é conveniente separar as palavras dos sujeitos em sílabas. Essa atitude traz grandes ameaças à democracia. Aproveito a oportunidade para lembrar que, embora Resistência seja uma cadelinha, os estudos relacionados aos seres vivos precisam extrapolar a biologia. O ser vivo: Resistência (Ser-evento) subiu a

rampa. Este animalzinho de quatro patas simbolizou a luta do povo pelo retorno da democracia. Se crianças quiserem escrever a palavra Resistência e ainda não tiverem domínio da escrita, seja o escriba porque esta palavra tão cheia de beleza não pode desaparecer. Ser escriba da criança é uma atitude bonita pra chuchu. A pata nada, nunca mais. Ao povo tudo. Ao brasileiro, resistência. Resistência e à rampa democrática. Sim, duas resistências, mas podem incluir até mais, se precisar. Aceitar a cadelinha Resistência como uma das representantes da democracia significa entre outras coisas aceitar as políticas em defesa do meio ambiente e concordar que a fauna e a flora precisam ser cuidadas em respeito ao ciclo da vida. Pensar em atos de resistência à morte jurídica da democracia significa aceitar a vida constituída no argot do povo. Logo as resistências estão interligadas: sem políticas públicas para além da Zoé não existe vida bonita pra chuchu, porque a democracia desaparece da Pátria amada. [] (ASSUNÇÃO, 2023, p. 6).

Considerações finais

As ideias discutidas no bojo de nossa conversa nos remetem a pensar o ensino da leitura e da escrita considerando as práticas pedagógicas como ato responsável. Abordamos as concepções bakhtinianas de linguagem, recorremos às colocações agambianas, no que diz respeito a argot (língua do povo) e conversamos sobre uma crônica escrita por Assunção abordando a alfabetização. Cada escritor contribuiu de maneira significativa para a construção de nosso trabalho. A partir de seus textos observamos o quanto é necessário e importante avançar no que diz respeito ao ensino a partir das unidades menores da língua, e ao mesmo tempo pensar em enunciações concretas que extrapolam o significado das palavras dicionarizadas.

Entendemos que as práticas pedagógicas voltadas para a educação como ato responsável são na verdade ações de amorosidade que contribuem para o afastamento de enunciados desfavoráveis à democracia. Longe da intenção de romantizar a educação evidenciamos que resistir a concepções de ensino baseadas na codificação e decodificação de palavras desconectadas

com os textos da vida são necessárias para que de fato a língua ensinada nas escolas de fato integre a vida. Em síntese, os pontos abordados demonstram que a “Resistência” dos profissionais da educação precisa ser mantida. Aproveitamos a oportunidade para dizer que o contrário da “Resistência”, é o esperar. Lembremos que esperar é muito diferente de esperarçar. O esperarçar nos conduz a liberdade de lutar para extrapolar a Zoé nos tornarmos sujeitos cheios de vida plena. Portanto, recorremos a Guedes mais uma vez para afirmar nosso compromisso: “Para construir a nova vida, vamos precisar de muito amor. Deixa fluir o amor. Deixa crescer o amor”. Imperativo, ético, político e estético na escola e na vida.

Referências bibliográficas

AGAMBEM, Giorgio. **Meios sem fim. Notas sobre política**. Belo Horizonte. 2015

ASSUNÇÃO, Maria da Penha dos Santos. **A pata nada**. Vila Velha. Editora AKSAN. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. Arte e responsabilidade. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020b.

BAKHTIN, Mikail. **Por uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2 ed. São Carlos. Pedro & João. Editores, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. -Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos. ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria. Cartilha Caminho Suave, um estudo sobre as orientações para a aplicação do método pela alfabetização pela imagem. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/269>. Acesso em 05 set. 2024.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

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

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES. Beto. **Disponível em:** <https://www.vagalume.com.br/beto-guedes/o-sal-da-terra.html>. Acesso em 06 set. 2024.

MIOTELLO. Valdemir. Reunião do Grupo de Pesquisa Gêneros do Discursos no formato *on line* para abordar sobre o tema do Rodas/EBA de 2024. Fala informal no dia **30 ago. 2024**.

OS INCRÍVEIS. Este é um país que vai para frente. (1976). **Disponível em:** https://www.youtube.com/watch?v=lnH_A0OPzvE. Acesso em 05 ago. 2024.

PONZIO. Augusto; MIOTELLO. Valdemir. **Augusto Ponzio e Valdemir Miotello em diálogo. A ligeireza da palavra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 137 p.

PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Disponível em:** <https://ibee.com.br/materia/programa-de-formacao-leitura-e-escrita-leei-na-educacao-infantil-mec-propoe-qualificar-o-trabalho-pedagogico-de-professores-da-educacao-infantil/>. Acesso em 04 set. 2024.

PROGRAMA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Disponível em:** <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/formacoes-para-docentes-de-educacao-infantil-ocorrem-em-todo-o-brasil>. Acesso em 06 set. 2024.

ATOS DE VIVÊNCIA E AMOROSIDADE COM OS DISCENTES RIBEIRINHO DO IGARAPÉ TAIASSUÍ: UMA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Maryella Ostende Bulcão da Natividade GANZER⁶¹

José Anchieta de Oliveira BENTES⁶²

RESUMO

Este estudo sobre as relações de alteridade no envolvimento com os discentes ribeirinho, no percurso do igarapé Taiassuí a caminho da escola rural, com relação à natureza e seus processos educativos para construir suas vivências de mundo. Tem como objetivo conhecer as relações postas entre esses discentes ribeirinhos e os envolvidos com a questão; além de perceber a relação com a natureza e os processos educativos na construção de suas vivências humanas no mundo de saberes - Igarapé Taiassuí. E, por objetivo específico descrever a realidade local e o cotidiano desses discentes ribeirinhos no trajeto desse igarapé. A discussão pautada em Bakhtin (2010) e Freire (2003) com a discussão sobre a ética universal do ser humano, que correlacionados a Montero-Seiburth (2006) com a discussão da metodologia de auto-etnografia e autorreflexão nos contextos de vivência. Apresentando, nessa discussão, a ideia de que a seca e a cheia da maré não geram apenas um movimento que leva os estudantes e os demais à escola e que o espelhamento dado pelas águas do igarapé dá sentido do estar bem

⁶¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA (UEPA). E-mail: marybulcao@gmail.com

⁶² Doutor em Educação Especial, professor e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA (UEPA), Líder da Linha - 1: Estudo da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

e querer viver humanamente esses mundos diferentes respeitando a natureza e o modo singular de vivência, sem aderir ao desterramento dos sujeitos.

Palavras-chave: Relações de alteridade. Processos educativos. Discentes ribeirinhos. Igarapé Taiassuí. Auto-etnografia

Considerações iniciais

Este estudo é fruto de uma visita à Comunidade Santo Antônio, localizada no Taiassuí, que é um subdistrito do município de Benevides/PA. Na comunidade, existe uma escola municipal chamada Maria Amélia onde tivemos relato da gestora sobre nove discentes utilizarem a via fluvial para o acesso à escola.

Esse depoimento da gestora escolar instigou-nos, em certa medida, de como se estabelece as relações de alteridade no envolvimento com os discentes ribeirinhos, no percurso do igarapé Taiassuí a caminho da escola rural, com relação à natureza e seus processos educativos para construir suas vivências de mundo?

Assim, o presente estudo tem como objetivo conhecer as relações postas entre esses discentes e os envolvidos com a questão; além de perceber a relação com a natureza e os processos educativos na construção de suas vivências humanas no mundo. E, por objetivo específico descrever a realidade local e o cotidiano desses discentes ribeirinhos no trajeto do igarapé Taiassuí.

A metodologia usada para o estudo foi de abordagem qualitativa do tipo auto-etnográfica em que Montero-Seiburth (2006, p. 3) “aponta que a utilidade da autoetnografia é de que nos leva não só a autorreflexão, mas também nos faz compreender integralmente os sujeitos nos contextos onde eles operam.” Isso só pode ser possível compreendendo a pesquisa que envolve, agrega partícipes os quais podem colaborar com seus posicionamentos e práticas, para a interpretação do objeto em foco.

1 Descrevendo o percurso vivido no igarapé Taiassuí: as vivências no percurso de margem a margem sobre os(as) discentes ribeirinho(a)s da Escola Maria Amélia

O igarapé Taiassuí tem sua nascente no subdistrito Taiassuí, localizado no município de Benevides/PA é formado por mais de oitenta curvas até desaguar no rio Guamá, um importante rio paraense navegável. Este bastante largo e extenso “mede entre 1.360 e 2.000 metros de largura, é afluente do rio Pará e tem 700 km de extensão e sua navegabilidade é viável nos últimos 160 Km do rio, do município de São Miguel do Guamá à sua foz no rio Pará, já próximo à baía do Guajará”. Podemos citar também que entre seus afluentes, destacam-se os rios Acará, Capim e Moju.

O igarapé é a rota dos discentes para o acesso à escola por meio de uma embarcação escolar e com a influência da maré para o acesso à escola. O condutor da embarcação parte da ponte das proximidades da escola, juntamente com a monitora da embarcação escolar, para buscar os primeiros discentes na divisa do município Benevides com o município de Marituba onde três deles embarcam e segue o percurso para a Escola Municipal Maria Amélia onde estão matriculados por opção das famílias.

Partindo da fronteira entre os municípios temos como referência a primeira ponte do complexo viário brasileiro de pontes e estradas do estado do Pará, a Alça Viária, o barqueiro segue em direção a outras residências para pegar os outros discentes e transportá-los ao longo igarapé Taiassuí percorrendo mais uma longa distância em um igarapé com mais de oitenta curvas formada de águas escuras e muitas árvores em que alguns trechos quase cobrem o igarapé como se fossem incríveis túneis de árvores espelhados.

Em alguns pontos o igarapé que tem cerca de dois metros de profundidade e pode atingir até quatro metros, na cheia da maré e alguns obstáculos ao longo do trajeto, a exemplo galhos e troncos de árvores no leito do igarapé e até mesmo grandes árvores caídas o que requer habilidades e saberes do barqueiro para desviar

desses obstáculos sendo até necessário em algumas situações que os passageiros se abaixem para não baterem as cabeças nessas árvores caídas.

As crianças embarcam nas pontes e trapiches de suas palafitas e são recebidos na embarcação pela monitora que é servidora da Secretaria de Educação do município de Benevides. A servidora coloca os coletes salva-vidas nos alunos e os acomodam cuidadosamente e organizadamente na embarcação e todos seguem com destino à escola.

Na chegada ao igarapé, ponto de referência para o acesso à escola, os(as) discentes são recebidos por outra monitora, a do ônibus escolar, e são conduzidos até a escola onde são recebidos pela coordenadora e gestora escolar e em seguida, encaminhados para as salas de aulas.

2. Refletindo os caminhos e vozes outras que colaboram aos processos educativos às margens do igarapé Taiassuí: espelhamento de compreensão dos processos educativos para os discentes ribeirinhos

A gestão escolar garante, o direito, toda assistência a estes discentes no que tange a acolhida, segurança e alimentação até o momento de retornarem às suas residências nesses períodos mais longos conforme a LDB, em seu Art. “4º, II e art. 30, I da Lei 9.394/1996. 2. Que diz “a educação é direito subjetivo da criança, e que é dever do Estado criar condições para garantir que as crianças tenham acesso à educação pública e gratuita próxima de suas residências”.

Segundo informações da gestora escolar, a senhora Helen Amorim:

O transporte do barco tem rota indefinida devido a influência da maré tanto no verão, como no inverno. No verão, a rota é iniciada às 4h da manhã – com a busca dos(as) discentes –, e finalizada às 13h ou até 15h com a entrega dos(as) discentes em suas respectivas

residências. No inverno, com as cheias da maré no período da manhã, o transporte costuma seguir o horário regular de aula fazendo com que os(as) discentes cheguem em suas residências por volta de 12h e 13h. (Amorim, 29/08/2024)

Quanto ao relato dos pais, a mãe de um dos discentes, Sra. Eliana Faro Cardoso da Silva, de 46 anos, relatou que a travessia de barco é “uma travessia segura e tranquila, quando a maré se encontra cheia”. Outro relato da mãe foi em relação às histórias que os alunos contam ao chegar em casa, sobre a travessia, principalmente “sobre quando deparamos com a grande samaumeira e outras estórias como a dos botos quando a maré tá cheia”. Para a mãe, a principal dificuldade “é na maré seca e também a lancha que já está ficando pequena para os discentes. Já são 9 discentes. Mas nem podemos ter uma lancha maior porque o rio e as árvores não permitem uma lancha mais grande”. E também falou sobre sua perspectiva de futuro para sua criança que deseja um bom futuro para seu filho “porque aqui encontramos uma escola que nos ensina e que nos dá quase tudo que eles precisam para ter esse futuro”. (Silva, 29/08/2024).

O desejo volitivo da mãe e de uma ética concreta para solucionar as problemáticas em torno das condições viáveis sem agredir o ambiente. Não podem aumentar o barco devido ao tamanho da extensão do igarapé. Ela se posiciona para além de uma necessidade imediata com base em uma postura ética universal que garanta a convivência dos sujeitos no ambiente sem destruir a natureza no seu movimento de maré.

Quanto ao relato do barqueiro, o Sr. Inácio diz que o trajeto que os discentes percorrem de barco de suas residências até a escola leva cerca de 40 minutos. O barco é de estrutura de alumínio com bordas altas, sem cobertura e a motor. O condutor do barco possui grande experiência com o percurso do rio e comentou que “às vezes é necessário sair de casa às 4h da manhã para evitar a seca do igarapé e muitas vezes na seca em certos trechos do rio é preciso empurrar a embarcação para desencilhar para que as crianças cheguem até a escola.” (Entrevista com Sr. Inácio, 04/05/2024).

Esse conjunto de esforços das famílias dos (as) discentes, da gestão escolar, dos professores, dos próprios discentes e do

barqueiro, para o acesso e vivência nos diversos níveis escolares desses discentes, nos faz refletir sobre as responsabilidades nossas e para com o outro, conforme aponta Bakhtin (2010):

Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade do sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esses momentos – que, de algum ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência, a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade. (Bakhtin, 2010, p. 80).

O igarapé Taiassuí, além de proporcionar subsistência e aprendizagem aos moradores da comunidade, também encanta visitantes com a beleza que apresenta, conforme aponta entrevista com os pesquisadores da Universidade do Estado do Pará, a Profa. Dra. Rita Bentes e o Prof. Dr. Anchieta Bentes, respectivamente, em visita ao igarapé no dia 04 de maio de 2024:

Esse igarapé é formado por águas escuras em um primeiro momento, nos causa a impressão de espelhamento devido ao reflexo dos elementos da natureza em suas águas. Percebemos nesse espelhamento duas realidades, dois mundos diferentes, um mundo humano e um mundo da própria natureza. Um mundo que só é possível penetrarmos quando conhecermos nessa relação plena de sensibilidade, de afeto com a natureza, de solidariedade, compreensão que ela precisa estar bela como ela está agora. Esse espelho é representativo, que vamos compreender profundamente, plenamente se nós respeitarmos essa natureza compreendendo na completude. (Rita Bentes)

É um igarapé que não se apresenta de forma linear, é composto por inúmeras curvas e isso nos faz refletir que nossa vida não é uma linearidade constante que assim como o igarapé e seus obstáculos

temos também esses aspectos em nossas vidas. Por muitas vezes nossos próprios pensamentos são lineares, nossa escrita tende a ser linear, mas o igarapé mostra que a vida é cheia de curvas, cheia de obstáculos. (Anchieta Bentes)

Nessa trajetória é perceptível ao longo do rio dispor de experiências sensoriais que estimulam nossos sentidos como: o toque das mãos nas águas; o vento frio no rosto e nos cabelos; a beleza do colorido da borboleta azul que desponta sobre o verde das árvores; o cheiro da mata, da terra, da água que estimulam os sentidos dos discentes como parte de seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

O imaginário também é bastante difundido pelos moradores e um fato citado sobre o trajeto do rio é a presença de uma onça que segundo os ribeirinhos, ela percorre a mata do entorno do igarapé, o que acaba gerando um certo alvoroço entre os que vivem e visitam a comunidade, porém nunca nada foi constatado sobre a real existência da onça. “O imaginário revela-se muito especialmente como um lugar de “entre saberes” (Durand, 1996, p. 215- 227).

O místico/espiritual também é muito marcante entre os moradores que são em sua maioria católicos, frequentadores da igreja de Santo Antônio, evangélicos e os que têm crenças nas entidades folclóricas e místicas como os que acreditam na história do Curupira e Matinta Perera, personagens do folclore amazônico e guardiões da mata. Possuem o hábito de pedir licença ao adentrar a mata, igarapés e até mesmo ao passar sobre pontes. Ouve-se também histórias orais sobre entidades locais como a narrativa do “velho” que habita em um trecho da estrada do subdistrito e que pune quem o desafia. Ouve-se ainda, a narrativa da mãe-d’água que encanta criancinhas às margens do rio por sua pureza e beleza.

Assim, entendemos que os saberes estão para além dos ensinamentos tradicionais de sala de aula. Freire nos aponta uma ética universal do ser humano, que está relacionada com a sua visão de natureza humana:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...]. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais. Freire (2003, p. 18)

O horizonte pautado na construção de uma formação ética, deve envolver além de atos em si mesmos, uma relação mais humana e ética considerando a natureza ética cravada como princípio humano de todos em prol de uma relação humana de convivência para compreender mundos diferentes ao entorno de suas moradias, a exemplo os discentes que diariamente de margem a margem ouvem memórias que tornam suas vidas presente com sentido amoroso.

Considerações finais

Essas vivências e experiências fazem parte do processo educativo desses discentes. Na chegada ao igarapé, ponto de referência para o acesso à escola, os discentes são recebidos por outra monitora, a do ônibus escolar, e são conduzidos até a escola onde são recebidos pela coordenação e gestão escolar e em seguida, encaminhados para as salas de aulas.

O ensino na escola ainda é multisseriado, com uma turma com várias séries do ensino fundamental em que a professora com o auxílio de um profissional de Auxiliar Técnico Educacional (ATE) com atendimento aos discentes com idades e níveis de conhecimento diferentes. Cinco, dos nove discentes, deveriam estudar em suas turmas regulares no período da tarde, porém, devido a influência da maré são atendidos pela professora juntamente com o profissional ATE que auxilia essa professora nessa função de sala de aula, no período da manhã.

Esses conhecimentos relacionados à maré, ao imaginário, aos saberes do barqueiro Sr. Inácio, da mãe de um dos estudantes, Sra. Eliana, da gestora da escola Sra. Helen e dos pesquisadores notados formam constitutivamente o percurso que influencia os atos responsáveis de aprendizagens no processo educativo da escola na vida.

Assim, o ato responsável único e singular (Bakhtin, 2010) de cada sujeito envolvido com os processos educativos dos discentes ribeirinhos exige uma posição ético-estética que considere a riqueza do bioma do Igarapé Taiassuí e suas margens que enlaçam, unem as diferenças de olhares as quais embelezam o querer viver desse coletivo com base nas relações de alteridade.

Essa alteridade exige, além da responsabilidade, uma ética que estabeleça a relação humana de convivência (Freire, 2003) pautada na esperança de mudança e respeito com o mundo e as pessoas que nele vivem. O Igarapé Taiassuí não gera apenas um movimento que leva os estudantes e os demais à escola, preenchendo de saberes e crenças de outros mundos possíveis os quais permitem a vida.

O espelhamento dado pelas águas do Taiassuí sob o sombreamento das árvores reunidas, não apenas para amparar os sujeitos que vão ao encontro do conhecimento pela subida ou descida do igarapé, e sim, para dar sentido do estar bem e querer viver humanamente esses mundos diferentes respeitando a natureza.

Esta autorreflexão (Montero-Seiburth, 2006) que garante o papel de cada sujeito quando atuam na responsabilidade nos contextos, dando valor para os envolvidos nesse objeto, inclusive os (as) pesquisador (as) quando de forma consciente e responsável, produzem discursos e práticas, dando sentido fundamental aos partícipes desta pesquisa correlacionado ao objeto em estudo. Isto torna primordial a escolha e o uso da pesquisa autoetnográfica por ter como base uma postura colaborativa na perspectiva de diálogos e posicionamentos humanos, configurando um caráter qualitativo à pesquisa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25/08/2024

DURAND, Gilbert. Champs de l'imaginaire. Textes réunis para Danièle Chauvin. Grenoble: Ellug, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SIQUEIRA, José Leoncio F. de. Terra da Liberdade – Benevides: História e colonização. Belém: Delta Gráfica e Editora Ltda, 2014. <<https://portalamazonia.com/amazonia/tesouro-do-para-10-curiosidades-sobre-o-rio-guama/>>. Acesso em: 26 de maio de 2024.

MONTERO-SEIBURTH, M. La Auto etnografía como una Estrategia para la transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual em la Escuela. Disponível em http://www.uned.es/congreso-inter-educacionintercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf. Último acesso em 10/09/2024.

RODRIGUES L. S.; GONZÁLES F. J. Autoetnografía na pesquisa em educação histórica um desafio autonarrado. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 342-361, jul./dez. 2015 <<file:///C:/Users/maryb/Downloads/labhis,+Gerente+da+revista,+texto+5.pdf>>. Acesso em: 09/09/2024.

ENTRE OS DESTERRAMENTOS DA VIDA: DA INFÂNCIA À FASE ADULTA

Manuela Kendra Rodrigues Oliveira⁶³

1 Primeiras palavras: um semestre de descobertas

Na segunda metade do ano de 2023, enquanto cursava o quarto semestre da faculdade de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, me deparei com a matéria de Linguística Textual, essa que, naquele semestre, era ministrada pela incrível professora Dra. Fabiana Giovani - merecedora de todos os adjetivos positivos que existem no dicionário - grande estudiosa de Bakhtin, quem me introduziu no mundo dos estudos bakhtinianos. Durante suas aulas, ela tinha/tem uma didática impecável e incomparável, conseguia/consegue captar e prender a atenção de grande parte dos alunos. No início de todas suas aulas, como maneira de interagir e de se aproximar da turma, a professora costumava fazer uma leitura de algum texto literário, durante aquele período, nos tirando da nossa zona de costume, ela nos contava histórias infantis. Naquele semestre, a grande maioria das histórias que escutamos tinham alguma relação com um personagem fictício específico: o famoso Lobo Mau. Escutamos histórias com todos os tipos de lobo: de lobo que era bonzinho e tinha dó de comer as pessoas que seu pai indicava, mas que não podia ver injustiça com crianças; de lobo que queria receitas para cozinhar menino; de Lobo homem que era respondedor de cartas e procurava por um lobo de verdade para um cargo; de lobo que contava sua própria versão da história dos três porquinhos e tentava provar sua inocência perante a morte dos suínos.

⁶³ Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis-SC. E-mail manukendra@icloud.com

Dentre tantas histórias relacionadas ao lobo mau e todas suas faces, certo dia, a professora nos contou uma história chamada “Fita verde no cabelo”, escrita por João Guimarães Rosa, essa era um tipo de releitura da tradicional história da Chapeuzinho Vermelho. Na obra original, a história começa com a mãe de Chapeuzinho pedindo que a menina vá levar alguns doces para a avó que se encontra muito doente; no meio do caminho, ao ir pelo trajeto contraindicado pela sua mãe, o bosque, a personagem se encontra com a figura do Lobo Mau, este que pega informações sobre o lugar em que avó da menina mora e vai até sua casa para comê-la; então, quando a jovem chega para visitar a senhora, se depara com fisionomias esquisitas e fica em dúvida sobre a verdadeira identidade de sua avó, até que o lobo revela ser quem realmente é e seu objetivo de devorá-la; logo, a menina corre para fora da casa e chama um lenhador que passava por perto para ajudá-la a capturar o lobo e salvar sua avozinha que havia sido engolida pelo animal; a história termina com o clássico “felizes para sempre” e uma lição de moral sobre a desobediência.

Já na outra versão do conto, aquela que eu e minha turma escutamos na aula de Linguística Textual, escrita por Guimarães Rosa, denominada “Fita verde no cabelo”, retrata a história de uma menina sem juízo, “Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto”(ROSA, 1998); que é intimada por sua mãe que leve até a casa de sua avó um pote de doce em calda e um cesto de framboesa, uma vez que aquela velhinha está doente, então a menina sai com uma fita verde “inventada” no cabelo para ir fazer o que sua mãe lhe pediu.

No caminho para o seu destino, a menina encontra alguns lenhadores e não encontra nenhum lobo, “Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo”. Para chegar a casa de sua avó, a garota escolheu o caminho mais “louco e longo”, onde existiam diversas coisas para lhe distrair: flores, borboletas e avelãs. Ao chegar com demora ao seu destino, se deparou com sua avozinha totalmente debilitada: com braços magros, mãos trêmulas, lábios roxos, olhos parados e rosto pálido, ao perguntar o porquê da senhora estar

assim, a menina é respondida com uma despedida de sua avó, ela se assustou e gritou, mas “a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo”(ROSA, 1998). E assim acaba a história, com a menina conhecendo de perto a figura da morte, diferente da obra original que o final é feliz, nessa versão o fim é dos mais tristes possíveis.

2 Entendendo melhor as relações de Fita Verde no Cabelo

Me lembro de estar sentada na sala de aula e ficar impactada com a história, passaram-se mil e uma coisas pela minha cabeça, me levou para um lugar que eu nunca poderia imaginar chegar com um conto de cunho infanto-juvenil. Por se tratar de uma história supostamente infantil, jamais imaginaria que pudesse trazer tantas reflexões válidas e, de certa maneira, muito maduras para seu público, posso afirmar que fui desterrada/deslocada pelo outro na compreensão de Bakhtin.

Enquanto a história original da Chapeuzinho Vermelho nos guia apenas para um caminho de conclusão, uma só moral da história, sem nos permitir diversas interpretações e modos de pensar, quando tratamos da história de Fita Verde no Cabelo, somos apresentados a um mar de subjetividades que podem partir de quem está lendo ou escutando o conto.

Em linhas gerais, a releitura trata do assunto da maturidade, enquanto a obra-base não entra em questões tão profundas. No início de Fita Verde no Cabelo, é relatado que a menina sai de casa com uma fita verde inventada no cabelo, o que significa que a fita não é real, é uma construção que ao longo do conto vai se desenvolvendo como o processo de amadurecimento da menina protagonista; a cor da fita na qual ela usa pode fazer referência à questão de não estar madura o suficiente: quando temos uma fruta em “estado” verde, ela não se encontra pronta para o consumo, pois ainda não chegou no nível certo de maturação, está prematura, quer dizer que não atingiu a cor ideal para que possa ser consumida e saboreada da maneira que deve ser.

Ao longo da trama, vamos acompanhando todos os processos da personagem principal até concluir-se que se tornou madura; o caminho até o devido objetivo final não é curto, “ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, não o outro, encurtoso”(ROSA, 1998), essa passagem da história vai retratar a longevidade do processo para chegar ao amadurecimento que é esperado, a própria menina escolhe viver cada etapa de uma vez, escolhe demorar nessa parte, aproveitar cada momento da vida, sem apressar o que não deve ser apressado, concluir no momento certo cada fase que ela passa;

Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente. (Rosa, 1998).

Todas essas distrações que são encontradas no meio do caminho para a casa de sua avó fazem referência a etapa da vida na qual a menina está vivendo naquele momento: a infância; demonstra as brincadeiras, o contato inocente com a natureza, com os animais e plantas, todas as coisas boas e felizes que fazem parte dessa fase que é tão importante das nossas vidas.

Na obra-base (Chapeuzinho Vermelho) existe um lobo, personagem antagonista, o qual representa, de maneira sucinta, a maldade e a consequência dos atos desobedientes que a personagem principal pratica, o que nos leva a uma das morais da história: você deve obedecer seus responsáveis. Por outro lado, em Fita Verde no Cabelo, não há o personagem animalizado/personificado do Lobo Mau, pois, como citado antes, os lenhadores tinham acabado com todos os lobos da região, porém, não é porque ele não aparece como imagem que ela não existe, nesse contexto o lobo faz parte da própria consciência da menina, ele é o medo de concluir o processo de amadurecimento, é o medo de fato de deixar de ser completamente criança para

assumir responsabilidades que antes não existiam. Já a figura do mal pode ser representada pelos homens (como pode ser visto na figura 1), eles ocupam o lugar do animal e da maldade, e essa maldade viria de onde se não do egoísmo, do só se importar consigo mesmo e de ser indiferente para com o outro? Ou seja, do individualismo que Bakhtin tanto critica. A maldade é fruto desse tal individualismo.

Figura 1 - Homem como a figura do mal



Fonte: Fita Verde no Cabelo, 1998

Ao final da narrativa, após sua avó passar pelos seus últimos momentos, a menina chega em um momento de “quase ter juízo” e confessa: “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!...”, revelando estar assustada por ter que encarar aquele momento de perder um familiar sozinha e ter que chegar, enfim, a maturidade que aquela situação necessita para ser enfrentada e a partir dali seguir uma vida de responsabilidades enquanto a infância vai se distanciando cada vez mais.

3 Em tempos de dizer adeus à fita verde

Toda semana, nas aulas de Linguística Textual, como forma de avaliação e interação com os alunos, a professora nos propunha a realização de um diário reflexivo na plataforma digital da

faculdade (moodle). Nesses diários, poderíamos refletir sobre algum momento que tínhamos passado durante a aula; sobre o texto literário lido no início das aulas; sobre os textos teóricos que era nos pedido para ler, para nos aprofundarmos na matéria. Eu sempre gostei de relacionar, ou melhor, na concepção de Bakhtin, colocar em diálogo os textos que costumávamos ler com as experiências que eu tive de vida, porque segundo Louiza Mansurovna Boukharaeva, em seu livro *Começando o diálogo com Mikhailovitch Bakhtin*, o diálogo é

[...] um encontro de posições, argumentações e pontos de vista diferentes, ou encontro de verdades individuais, igualmente respeitadas pela riqueza de personalidade dos sujeitos destas verdades e mesmamente reconhecidas pelos participantes do diálogo. (Boukharaeva, 1997, p. 40).

Gostava de usar aquele espaço como um verdadeiro diário, onde eu podia expor fatos sobre mim e contar um pouco da minha vida, assim eu me sentia mais próxima da professora - essa que sempre demonstrou muita afetividade e interesse pelo o que eu tinha para falar - e de certa maneira mais próxima de mim mesma.

Quando escutei a história de Guimarães Rosa, Fita verde no Cabelo, tive certeza que queria escrever sobre ela no meu diário reflexivo, tive tantos momentos de autorreflexão ao escutar aquele conto que me vi na vontade de contar sobre aquilo para a minha confidente daquele semestre.

Em agosto deste ano, quando comecei a pensar sobre o texto de inscrição do Rodas, estava completamente sem ideias, foi então que em uma conversa com a professora Fabiana - que após aquele semestre de aula de Linguística Textual se tornou minha orientadora em um projeto de extensão sobre Bakhtin - que ela me recordou sobre aquela vez que escrevi sobre o texto *Fita Verde no cabelo* e relatei com um momento da minha vida, nós perdemos esse texto, mas eu nunca perdi o sentimento que tive ao escutar aquela história.

Na segunda metade do ano de 2023, passei por momentos muito difíceis na minha vida, desde o começo daquele ano eu vinha lutando contra um quadro de depressão extremo, que naquele segundo semestre se aflorou de uma maneira muito mais ativa e pesada; eu tinha apenas 19 anos de idade e estava vivendo o meu próprio processo de amadurecimento, assim como a fita verde no livro de Guimarães Rosa, eu estava deixando para trás todos os meus maiores traços da infância, o ensino médio e as amizades que construí lá estavam cada vez mais longe, eu não podia nem mais me recordar do cheiro das brincadeiras de crianças, e estava conhecendo de perto, e de maneira muito dura, os problemas de uma vida adulta. E assim como no conto, em que a menina de Fita Verde no cabelo conclui o seu processo de amadurecimento com uma situação muito difícil, que foi a perda da sua avó, considero que eu também terminei o meu caminho até a maturidade com uma situação tão difícil quanto, que foi enfrentar a depressão no seu nível mais alto e mais difícil.

4 Conclusão: a vida é um eterno diálogo

Como Bakhtin afirma:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com suas ações. (Bakhtin, 2003, p. 348).

A nossa vida nos permite um diálogo aberto com diversas histórias, músicas, textos, contos... isso nos dá oportunidade de compartilhar experiências com as outras pessoas e ouvirmos as vivências delas através de um diálogo interpessoal e conversas com outros tipos de histórias e cultura. Hoje olho para trás e vejo o quanto a história da Fita Verde no Cabelo dialogou com as minhas próprias vivências daquele ano de 2023, consigo perceber a

importância de tê-la ouvido naquele momento e de como o conto me ajudou a me entender e a entender tudo o que eu estava passando naquela época.

Por fim, gostaria de encerrar esse texto citando uma música da banda Titãs, lançada em 2003, antes mesmo de eu nascer, que se fez muito importante para mim enquanto eu enfrentava aqueles momentos difíceis que passava:

Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós algo de uma criança.
(Titãs, 2003)

Sempre existirá uma esperança, mesmo quando parecer não existir e sempre irá existir alguma felicidade infantil dentro de nós, às vezes só não conseguimos enxergar de forma clara, com sorte achamos alguém que alimenta essas esperanças em nós assim como tive o prazer de encontrar com a professora Fabiana, que se fez tão importante na minha jornada. A fita verde deixará seus vestígios e sinais, mesmo que já tenha sido perdida pelo caminho da vida.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOUKHARAEVA, L. **Começando o diálogo com Mikhailovitch Bakhtin**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1997.
- ROSA, G. **Fita Verde no Cabelo: nova velha história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- TITÃS. **Enquanto houver sol**. Rio de Janeiro: Bertelsmann Music Group, 2003. 1 CD (44 min).

DESTERRAMENTOS E DESPEDIDAS

Gabrielle Audrey de Sousa COSTA⁶⁴

Liana Arrais SERODIO⁶⁵

Resumo: Com este texto, pretendemos apresentar uma narrativa pedagógica, no contexto da educação infantil, conversando sobre o ato responsável (Bakhtin, 2020), o amor e o desterramento, este último, no sentido encontrado no dicionário de língua portuguesa. Palavras-chave: desterramento, amor, narrativa-pedagógica.

Neste texto, apresentaremos uma narrativa pedagógica de uma professora da educação básica, especificamente do berçário, onde se encontrou com uma bebê que ainda não compartilhava seus sorrisos, mas que gerava na professora o desejo pelo seu amor.

Nesse sentido, entendemos amor como o ato generoso de quem não é indiferente a outro ser humano (Bakhtin, 2020), que percebe ao fundo dos olhos a completude dos horizontes que nos fazem sentir a falta do outro, deixando claro, assim, a própria incompletude.

O que se segue após a narrativa é uma metanarrativa (Prado et al., 2015), onde a professora observa o acontecimento em um outro momento, partindo de um espaço-tempo diferente, interpretando o movimento de pesquisa de uma professora-pesquisadora-autora, construindo pontes entre o teórico e o vivido, mesmo que eles nunca se encontrem, em Bakhtin, o mundo da vida e o da cultura (Bakhtin, 2020), a não ser na unidade de nosso ato responsável.

⁶⁴ Estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, UNICAMP. E-mail: costa.gabrielles@gmail.com

⁶⁵ Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, UNICAMP. E-mail: serodio@unicamp.br

Era despedida

Quando Camila⁶⁶ chegou na escola, ainda com seis meses, sua mãe, pai e irmão se despediram na porta da sala com muitos beijos e abraços, algum choro e palavras rápidas que não compreendi. A bebê foi acolhida no colo de Du, auxiliar de classe, que também carregava sua pequena mochila.

A expressão no rosto de Camila era séria, um quase choro que estava prestes a explodir, mas não veio. Então, assim que os familiares se foram, perguntei:

— Vocês entenderam?

— Ah, prô, era despedida né?! – respondeu Du com seu modo risonho de sempre.

A chegada da nova bebê em nossa turma já era aguardada, mas não conhecíamos a sua família, apenas “ouvimos dizer”. A coordenadora pedagógica nos avisou que não estavam no município há muito tempo, vinham de outro país e, antes disso, de outro também.

No período médio de um ano, saíram do país de origem, a mãe ainda grávida e, após completar alguns meses, se mudaram de novo. Então, há pelo menos um mês haviam chegado ao Brasil e não falavam português, e este era o motivo de não entendermos suas palavras na porta da sala.

Mas “era despedida, né?”.

Conforme foram passando os dias, Camila seguiu séria, com um “projeto de bico” sempre no rosto. Cantávamos para ela, a segurávamos no colo, mas ela parecia não gostar muito. Sempre nos perguntávamos “será que ela não nos entende?”.

Após algumas semanas, a bebê passou a chegar na creche de perua e, por ter de acordar ainda mais cedo, muitas vezes estava dormindo. A colocávamos deitada em seu colchonete e após alguns minutos ela acordava para a mamadeira. Percebemos, então, que a bebê passou a pedir o colo, o que nos deixou muito empolgadas.

⁶⁶ Nomes fictícios.

Nós, três adultas (uma professora e duas auxiliares de sala), ansiávamos pelo dia em que Camila demonstrasse algum afeto por nós. Sim, éramos carentes pelo seu amor. Ela seguia desconfiada e a observávamos com cuidado, respeitando seu espaço pessoal e, de certa forma, implorando pela sua atenção.

Até que, certo dia, Camila chegou acordada, ainda sonolenta e, ao ir para o meu colo, estendeu os bracinhos e deu uma espécie de sorriso. “Puxa vida, que gracinha! Será que agora ela gosta de mim?”

Camila nos entendia, em português, espanhol e quando dizíamos sem palavras. Ela nos ensinou muito. Talvez, a primeira lição que aprendemos com ela foi aquela que Paulo Freire já havia enunciado: “Somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele.” (Freire, 2022, p.37).

Metanarrando os participantes da vida real

Ao me sentar em frente ao computador e depositar meus dedos sobre as letras do teclado, travei. Por longos minutos pensei sobre o tema do X Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana & VII EEba – Encontro de Estudos Bakhtinianos, “Desterramentos: por um ato humanamente amoroso”. Em um primeiro momento, me levantei e desisti de escrever.

Com os encontros do GRUBAKH (Grupo de Estudos Bakhtinianos), alguns fleches do que poderia estar me incomodando passaram a se tornar mais recorrentes, até que, no fim de um encontro, a colega verbalizou:

— E o que é desterramento?

Era essa a minha dúvida.

O que passou foi que ninguém a respondeu, no entanto, eu já sabia o que buscar. No dicionário de língua portuguesa existe o verbete:

Desterro
des-ter-ro

sm

1 Ato ou efeito de desterrar; desterramento.

2 Expulsão da terra natal; degredo; exílio.

3 Pena que obriga o réu a permanecer em determinado local.

4 Lugar onde reside o desterrado.

5 Situação de isolamento; solidão.

6 Lugar desabitado ou desértico.

Quando li, soou bastante triste. Então, iniciei uma busca interna sobre o que essas palavras me remetiam e não pude deixar de conectar com o que estamos vivendo no cenário mundial atualmente: guerras.

É doloroso assistir o noticiário e acompanhar o genocídio na Palestina, a guerra que acontece entre a Rússia e a Ucrânia e em tantos outros países do Oriente Médio. A guerra força, historicamente, milhares de pessoas a deixarem seus locais e buscarem asilo em um ambiente estranho que, talvez, seja mais seguro.

Não só isso, a perseguição política, a fome, a pobreza e as diversas violências obrigam seres humanos a fugirem de outros seres humanos, em um ciclo cruel que se repete dia a dia em todos os continentes do mundo. Contudo, é importante lembrar que esses movimentos não são compostos apenas de medo, fuga e violência, mas também de força, ocupação e resistência.

Paulo Freire nos diz que “O poder dos poderosos sempre existiu e sempre procurou esmagar os sem poder” (2022, p. 36), no entanto, ele não nos encoraja a aceitar a fatalidade desumanizante da destruição e continua dizendo que:

[...] se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência não é porque assim deva ser, daí, por isso mesmo, ser preciso que a fraqueza dos fracos se torne força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessário que se recuse definitivamente que as coisas são assim porque não podem ser de forma diferente. (Freire, 2022, p. 37)

Com isso, ao me colocar no movimento de pensar sobre desterramentos e atos humanamente amorosos, me lembrei de Camila, a bebê tão jovem que havia sido concebida em um país, nascido em outro e, em tão pouco tempo, habitava um terceiro.

Sobre os detalhes de suas andanças, não sabíamos ao certo. A família pouco compreendia português e nós, na escola, tínhamos dificuldade com o espanhol. A história se desenrolava de maneira confusa, mas o que precisávamos saber já era de conhecimento de todos: agora eles viviam ali, os direitos dos adultos e das crianças precisavam ser garantidos.

O idioma, apesar de dificultar a compreensão, não determinou que o diálogo não acontecesse. Para Bakhtin

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. (2008, p. 252).

Assim, o diálogo acontecia além das palavras enunciadas, dizíamos com todo o nosso ser, nosso corpo, com inteireza. Novamente, Bakhtin ensina que “[...] não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real” (2020, p. 98) e, no mundo da vida, não há tempo para que as coisas não aconteçam.

Nas múltiplas relações do “eu” com aqueles que não ocupam o meu lugar, ou seja, os outros, vamos criando contextos onde produzimos sentidos, ou seja, não recebemos “a vida” passivamente. Freire nos ajuda a pensar quando diz que “Um mundo plano, horizontal, sem tempo [...] é compatível com a vida animal, mas incompatível com a existência humana. É nesse sentido que o animal se adapta ao seu suporte enquanto o ser humano, integrando-se a seu contexto, por nele intervir, o transforma em mundo.” (Freire, 2022, p. 31).

Ao habitar aquele município, mesmo já tendo habitado outros e, quem sabe, não sentindo familiaridade, apego, reconhecimento,

costume, pertencimento em relação a nenhum outro, aquele lugar no qual convivíamos a família de Camila se integrou aos contextos da escola, enquanto nos integramos ao que a família nos trouxe, quando nos entregou a Camila. Assim, através do diálogo amplo, que acolhe as múltiplas fronteiras geo-políticas, diferentes idiomas e linguagens, percebemos os atos humanamente amorosos... o acolhimento, o cuidado, o esforço para entender e ser entendido. Mas que nem sempre é assim.

É importante reforçar que este é um contexto único e singular desta família, que conseguiu, de certa maneira, ser bem recebida na escola (a nossa humanidade comum faz com que o excedente de minha visão permita receber o outro interior ao qual não tenho acesso direto, mas o reconheço pela minha própria experiência). Mas as possibilidades são grandes. Ao abandonar o lugar onde reside e ocupar outro espaço, estamos propensos a encontrar solidão, mesmo em um ambiente povoado e pelo menos durante um certo tempo, até que criemos possíveis laços de amizade.

Quando Bakhtin diz que vivemos “em um mundo de palavras do outro” (2017, p.37), por outro lado, podemos pensar nos perigos disso. O “eu” é capaz olhar diretamente nos olhos de um “outro” cruel, colonizador, e que tentará apagar a natureza humana do sujeito. Vemos isso no contexto da escravização da população negra e indígena, nas situações de racismo recorrentes e xenofobia. Onde o pensamento egóico, individualista vigora, o não eu, mesmo sendo exótico, é coisificado.

Não é fácil de esquecer como foram recebidos os médicos cubanos no aeroporto quando chegaram ao Brasil para o programa “Mais médicos”.

O meu desejo, então, é que cada pessoa desterrada encontre atos amorosos em olhares não indiferentes, já que “O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe” (Bakhtin, 2020, p.98).

Algumas lições

Ao nos colocarmos no exercício de enxergar o outro, preenchemos abismos de indiferença que nos são duramente impostos, nos dias de hoje, principalmente pelo capitalismo feroz/neoliberalismo. Nesse sistema, percebemos a valoração do indivíduo egoísta, onde os contratos burocráticos submetem os sujeitos, em que a preocupação com a vida do outro não importa, *afinal não é a sua*.

Essa situação se escancara quando notamos países se calarem frente ao extermínio sem controle em uma guerra por territórios, interesses políticos-religiosos, ou seja lá o que for. Se Freire diz que “A fome frente a frente à abastança e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer.” (2002, p.62), o que seria o silêncio frente a morte descabida? No mínimo vergonha de ser da mesma espécie, além da dor sem limites.

Quando a professora sente falta do amor de uma bebê por pensar que esta não a compreende, por não compartilharem em sua história um mesmo idioma, estaria ela sedenta por escancorar a sua não indiferença em relação aquela jovem vida?

É certo que o que o outro recebe é só dele, e não há garantias de que a *mensagem será recebida*, no entanto, enquanto conscientes dos próprios atos, todos assinados, “de algum modo possu[em] o existir unitário e singular da vida” (Bakhtin, 2020, p. 75), assim, em nossos atos *verdadeiramente* responsáveis pela coexistência humana.

E sobre o amor que a professora sente que precisa, o amor vindo da criança, aquela criança desterrada, é o amor ágape, que se volta para o outro de maneira desinteressada, transcendendo o egoísmo, a objetificação e distanciando-se do monologismo egoísta que faz com que o sujeito se concentre em si mesmo, em uma relação humana fundamentalmente dialógica, onde o “eu” só pode se constituir na relação com o “outro” e, por isso, não o coloniza.

E, assim, quem sabe as despedidas fiquem menos cruéis, afinal, sempre haverá uma terra para onde retornar.

Referências

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. revista e ampliada. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**– 63ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PRADO, G. V. T et al.(org.) **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

DESTERRAMENTO FAMILIAR E O IMPACTO DO RACISMO NAS RELAÇÕES PESSOAIS⁶⁷

Maria Teresa Cruz de Moraes⁶⁸

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf⁶⁹

Guilherme do Val de Toledo Prado⁷⁰

⁶⁷ Neste texto, alternaremos a 1ª pessoa do singular, da primeira autora, com a 1ª pessoa do plural, com o intuito de movimentar o texto com posições autorais singulares e partilhadas.

⁶⁸ Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e formação em Psicopedagogia pela FAC Campinas e Pedagogia pela FIMI Mogi Guaçu. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Gestão Escolar. Participa do Grupo de Estudos em Alfabetização e Diálogo (GRUPAD), subgrupo do GEPEC/FE/UNICAMP, e tem atuado na formação de professores na Rede Estadual de Campinas. Atualmente, exerce a função de Vice-Diretora em uma escola da Rede Estadual de Ensino E-mail: mtcmoraes@gmail.com ou teresacruz@prof.educacao.sp.gov.br

⁶⁹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP em Formação de Professores e Trabalho Docente. Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Foi Professora e Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil. Atuou como Formadora de Formadoras e Professores Alfabetizadores por 6 anos no Programa Ler e Escrever da SEE (Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.) Desde 2001 atua como formadora na área de ed. infantil; alfabetização e didática da Língua Portuguesa no Instituto Avisa Lá -SP. Desde 2018 está coordenadora de projetos de formação continuada em parcerias com redes públicas de ensino na mesma instituição. Coordena o Grupo Colaborativo Alfabetização em Diálogo - GRUPAD -Unicamp desde 2010. É Membro da Diretoria da Rede Latino-americana de alfabetização. Autora de materiais didáticos e de orientação para formadoras e professoras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem; formação de formadoras; formação de professores. E-mail: renata.siqfrau@gmail.com

⁷⁰ Professor Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e participante do Nozoutres - Círculo de Estudos Narrativos em Educação. Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Profa. Dra. Idália Sá-Chaves. Com experiências na área de Educação, ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuando principalmente nos seguintes temas, na graduação e pós-

Introdução

Meu nome é Maria Teresa. Sou uma mulher preta e mãe de duas filhas pretas de pele clara, que são mulheres fortes e orgulhosas da negritude que representam. Sou filha de uma mulher preta, ex-empregada doméstica, que lutou arduamente para oferecer um futuro melhor para nossa família. Sou professora de ensino fundamental e atualmente atuo como vice-diretora do ensino médio, em uma escola estadual na periferia da cidade de Campinas, onde frequentemente me deparo com os impactos do racismo.

Embora eu tenha 59 anos, recentemente passei a enfrentar o conceito de desterramento relacionado ao racismo de uma maneira mais intensa e consciente. Não era uma temática frequente em minha vida e o letramento racial, embora em construção, ainda estava longe de se fazer integral. Como diz o velho ditado, "antes tarde do que nunca". Embora os casos de racismo certamente ocorressem, eu estava como que enterrada em mim mesma, não os percebendo plenamente.

Quando fui convidada a escrever sobre o tema de desterramento, senti uma necessidade profunda de explorar o conceito mais a fundo, mesmo já tendo algum conhecimento prévio, sobre o significado de desterrar. O tema proposto para o X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtinianas e VII Encontro de Estudos Bakhtinianos deste ano de 2024, "Desterramentos: Por um Ato Humanamente Amoroso", me convidou a uma reflexão profunda sobre as questões raciais que há muito tempo vêm silenciando uma parte significativa da população. A compreensão mais ampla do desterro, neste contexto, revela como essas experiências históricas de exclusão e sofrimento estão sendo transformadas em um movimento de resistência e busca por

graduação: formação de professores - inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa. E-mail: toledo@unicamp.br

liberdade. Percebi que, no contexto de Bakhtin, o desterramento vai além da simples expulsão física ou geográfica; ele também se refere ao deslocamento emocional e social, funcionando como uma metáfora poderosa para as lutas enfrentadas pelos corpos pretos e pardos.

O desterramento Emocional na Experiência de Racismo Familiar

O conceito de **desterro** oferece uma perspectiva rica sobre as experiências de exclusão e deslocamento emocional vivenciado pela primeira autora. Segundo o dicionário, desterro refere-se a “deportação” ou ao “estado de quem vive de maneira isolada” (Dicionário on line Português, 2024). Essas definições capturam não apenas o aspecto físico da exclusão, mas também o profundo impacto emocional e social que ela pode ter.

Compartilharemos uma experiência pessoal da primeira autora que favorece a reflexão sobre o conceito de desterramento, especificamente no contexto familiar e a importância de responder a essas situações com um ato humanamente amoroso, conforme proposto por Bakhtin (2010). Durante um churrasco em família, a filha de Teresa, uma menina preta, decidiu se afastar do grupo e se acomodou na sala para assistir televisão. Na tela, estavam exibidos vários macacos, e um pessoa branca, criado num contexto de família preta, fez um comentário cruel: “E aí, assistindo seus parentes?” Esse momento foi um exemplo doloroso de racismo disfarçado, onde o preconceito se manifesta em forma de “brincadeira”. A imagem de macacos na televisão e o comentário desrespeitoso foram uma combinação cruel que sublinhou a exclusão e a dor que a filha de Teresa estava enfrentando.

Quando ela relatou o ocorrido, a família de Teresa já estava em casa. A sensação de ouvir da filha o ocorrido foi como se estivesse sendo enterrada em dor e vergonha, mas, ao mesmo tempo, esse evento a forçou a um desterramento emocional. O choque e a dor de ver a experiência familiar ser marcada por uma cena tão cruel e um comentário tão insensível revelaram uma faceta brutal do

racismo que antes estava enterrada em um espaço de suposta segurança e afeto. O impacto imediato foi devastador. A exclusão e o desprezo manifestos foram como um vidro quebrado, cujas rachaduras se estenderam por toda a dinâmica familiar. Embora o carinho que ainda nutrimos por essa pessoa branca permaneça, o incidente gerou uma ruptura nas relações parentais. O racismo, disfarçado de humor, deixou marcas indeléveis e uma sensação de isolamento que não pôde ser ignorada.

O Despertar e a Transformação

O desterro, seja ele físico ou emocional, tem o poder de mostrar realidades que antes não víamos. No caso, a dor, o sofrimento e o desterro emocional revelaram verdades ocultas sobre o racismo e a exclusão. A experiência de ver uma pessoa da família ser alvo de um racismo disfarçado trouxe uma nova compreensão sobre a profundidade e a persistência dessas injustiças. Descobrir a realidade do racismo disfarçado é difícil, mas essencial para o crescimento pessoal e familiar. Entender que o racismo muitas vezes se esconde sob a aparência de brincadeiras e piadas pode dar uma nova perspectiva sobre a exclusão e o sofrimento. Esse reconhecimento pode favorecer a renovação do compromisso com a justiça e com a luta contra a discriminação, especificamente a racial.

Fragmentos de Exclusão: A Perspectiva de Walter Benjamin sobre o Desterro e o Racismo

Benjamin também destaca que a "tradição dos oprimidos" nos ensina a reconhecer o "estado de exceção" como uma condição frequentemente normalizada na experiência dos marginalizados. O "estado de exceção" refere-se a uma situação de crise ou opressão que, embora possa parecer uma anomalia ou algo temporário, na verdade é uma condição recorrente e sistemática para os oprimidos. Em suas palavras: "A tradição dos oprimidos nos

ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral” (Benjamin, 1985).

A Importância do Ato Humanamente Amoroso

Bakhtin (2010) destaca a importância de reconhecer e respeitar as diferenças entre o “eu” e o “outro” para construir relações verdadeiras e respeitadas. Ele argumenta que, apesar das nossas diferenças, todos estamos fundamentalmente conectados e que viver bem juntos exige não apenas aceitar essas diferenças, mas esforçar-se ativamente para compreendê-las e valorizá-las (Bakhtin, 1997).

Esta reflexão sobre a conexão entre diferenças e empatia é particularmente relevante para lidar com as complexidades do racismo e do desterro em contextos familiares. Enfrentar o racismo é mais do que responder a incidentes isolados; é um compromisso contínuo com a criação de um ambiente onde a empatia e o respeito sejam normas, e não exceções.

Na experiência pessoal da primeira autora, com o racismo e o desterro emocional, nos levam a aprofundar nossas compreensões dessas questões e a buscar formas de enfrentamento mais eficazes. No mestrado, Teresa concentra-se na pesquisa sobre narrativas pretas e na cocriação de uma cultura, na escola, que desafie o racismo. Esse trabalho acadêmico reflete não apenas o crescimento pessoal vivido, mas também a aplicação prática de lições construídas e extraídas das próprias experiências da pesquisadora.

Além disso, a pesquisa fornece lampejos e ferramentas para apoiar alunos e alunas pretos e pardos, ajudando-os a enfrentar desafios semelhantes aos enfrentados pela pesquisadora. Assim, a teoria e a prática se entrelaçam, demonstrando que o “ato humanamente amoroso” de Bakhtin se manifestam tanto na reflexão pessoal quanto na construção concreta de ações em contextos educacionais e sociais.

O trabalho acadêmico não apenas reforça nosso compromisso com a justiça e a inclusão, mas também destaca a importância de transformar a empatia em ações efetivas e afetivas.

Construir uma cultura inclusiva e respeitosa exige um envolvimento contínuo e prático, evidenciado pela pesquisa, que busca promover um ambiente onde todos se sintam verdadeiramente valorizados e respeitados.

Conclusão

O desterro ilustra a complexidade da exclusão e do deslocamento, seja ele literal ou emocional. Entender o desterro como expulsão e isolamento ajuda a revelar o sofrimento causado pelo racismo e pela exclusão. Enfrentar essas realidades é crucial para criar um ambiente onde todos se sintam respeitados e valorizados. Quando fui convidada a escrever sobre o tema do desterro para o X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtinianas e o VII Encontro de Estudos Bakhtinianos, comecei a refletir sobre como as experiências históricas de exclusão estão sendo transformadas em movimentos de resistência e busca por liberdade. O desterro revela injustiças ocultas e pode ser um ponto de partida para a transformação pessoal e a construção de um mundo mais justo e empático. As dificuldades enfrentadas acabam se tornando uma força para promover mudanças significativas.

No contexto do impacto do racismo nas relações pessoais, o conceito de desterro oferece uma lente poderosa para entender como essas dinâmicas de exclusão operam e se manifestam nas nossas interações e experiências diárias. A compreensão do desterro não apenas me ajuda a ver o sofrimento que pode estar escondido atrás de comportamentos aparentemente inofensivos, mas também pode nos proporcionar ferramentas para promover uma maior compreensão e empatia em nossos relacionamentos, sejam eles familiares ou escolares.

Como Bakhtin enfatiza,

“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, 2010, p. 129).

Esse pensamento destaca a importância de enfrentar as injustiças com amor e empatia, pois é o amor que permite a compreensão profunda e a transformação verdadeira. As dificuldades enfrentadas acabam se tornando uma força para promover mudanças significativas e duradouras. Em última análise, compreender o desterro e seu impacto revela que as experiências de exclusão e deslocamento são cruciais para a transformação pessoal e social, evidenciando a necessidade de enfrentar essas realidades para construir um mundo mais justo e humanizado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *A Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Lúcia de A. G. Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Sobre o Conceito de História*. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Disponível em <https://lavrpalavra.com/2015/10/02/walter-benjamin-teses-sobre-o-conceito-de-historia/>
- DESTERRO. In: DICIO, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desterro/>>. Acesso em: 11/09/2024.

POR UMA ÉTICA E ESTÉTICA DA DESACELERAÇÃO: DIÁLOGO PRIMEIRO

Larissa Picinato MAZUCHELLI⁷¹

A aceleração de nossas vidas, práticas pedagógicas e acadêmicas vem reverberando de maneira profunda comigo nos últimos anos. Mais especificamente desde a pandemia de Covid-19. Pelo menos é a partir dela que percebi esse desconforto crescendo. Foi durante a pandemia de Covid-19 que passei a experimentar, com maior intensidade, a aceleração da demanda de trabalho, das informações e das relações, o que se traduziu, inúmeras vezes, em um sentimento de angústia entrelaçado, à época, aos horrores da pandemia no Brasil de Bolsonaro.

É a partir dessa percepção, à qual tenho buscado dar certo contorno, que escrevo, considerando, inicialmente, algumas leituras e reflexões delas decorrentes e contando com a possibilidade de encontrar, nos encontros com aqueles que lerem este trabalho, caminhos para continuar enfrentando essa questão.

Nesta breve discussão, assim, trago um acabamento temporário a partir do entrelaçamento do pensamento bakhtiniano ao manifesto de Isabella Stengers por uma ciência lenta e à reflexão de Milton Santos, em “Elogio da lentidão”.

Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, Volóchinov argumenta que

A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças* sociais, sendo

⁷¹ Professora Adjunta. Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. larissa.mazuchelli@ufu.br

que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (Volóchinov, 2017, p. 106).

Penso que há algo de profunda relevância para esta reflexão retomar a compreensão de Volóchinov (2017) sobre a capacidade da palavra de “fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam” justamente porque a busca por entender essas “lentas acumulações” e os “fios ideológicos” que nela se encontram nos demanda um posicionamento aberto, desautomatizado, e, portanto, um tempo desacelerado, lentificado, um tempo de dúvida e de curiosidade.

É a partir desse olhar sobre essa compreensão bakhtiniana da palavra que dialogo com o manifesto escrito por Isabelle Stengers em que critica uma certa ciência que se move como um “exército anestesiado” cujo imperativo é seguir adiante o mais rápido possível. Uma ciência que, ao meu ver, me atropela ao me demandar, a todo momento: produtos, números, impactos. Eu insisto em buscar me sentar com as palavras, dançar com elas, mas o que se espera desse encontro são determinações imediatas que cortam os fios ou me impelem a não vê-los.

A ciência que Stengers defende se opõe à cultura da eficiência e à busca por resultados imediatos, sejam eles lucrativos ou simbólicos. Nesse sentido, Stengers critica tanto a produtividade acadêmica que se lança à lucratividade financeira quanto a constante captação de discussões e temas “que estão na onda” e produzem lucratividade simbólico-acadêmica. Trata-se, em suas palavras, da ciência que busca pelos “ovos de ouro” da galinha, que

insiste que sua única lealdade é, e deve ser, *o avanço do conhecimento*. A autora esclarece que:

A **ciência rápida** não se refere tanto a uma questão de velocidade, mas ao **imperativo de não desacelerar**, de não perder tempo, ou o que for. (...) O que caracteriza a ciência rápida não é o isolamento, mas o trabalho num ambiente muito rarefeito, um ambiente dividido entre aliados que importam e aqueles que, quaisquer que sejam as suas preocupações e protestos, têm de reconhecer que são os destinatários finais dos ovos de ouro e, portanto, não devem perturbar o progresso da ciência. (...) O que é bagunçado [considerado não científico] do ponto de vista da ciência rápida não é outra coisa se não a interação irreduzível e sempre incorporada de processos, práticas, experiências e formas de conhecer e valorizar que constitui nosso mundo comum (Stengers, 2018, pp. 115-120; tradução e **grifos** meus).

O boom das inteligências artificiais é um ótimo exemplo para mostrar a busca incessante pelos “ovos de ouro”. Segundo Mariana Vick, em reportagem publicada no Nexo, o Google afirmou que suas emissões de gases de efeito estufa aumentaram 48% nos últimos cinco anos em virtude da expansão de seus centros de processamento de dados. Um dos responsáveis por esse aumento é a inteligência artificial, já que um gabinete otimizado para IA gasta cinco vezes mais energia. No contexto da educação, contudo, a disputa, majoritariamente, é em torno de explicar aos professores sobre a importância e a *urgência* de se utilizar a inteligência artificial no planejamento e na avaliação pedagógicos⁷².

Stengers argumenta, portanto, que a ciência deve se tornar mais crítica, reflexiva e responsável (eu diria Bakhtinianamente responsável), questionando seus próprios métodos e seus impactos. Por isso a importância da *lentidão* para ela, já que a crítica

⁷² Reportagem do Nexo disponível aqui: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2024/07/09/inteligencia-artificial-ia-impactos-ambientais>

dos objetivos e dos métodos da pesquisa científica é fundamental para garantir que a ciência atenda às necessidades da sociedade e não continue existindo como um instrumento potente de dominação. Isso demanda, contudo, tempo. Demanda criarmos condições materiais para “wander and wonder” (perambular e se maravilhar), como defende, para, portanto, *desacelerar*.

Ao se contrapor, dessa maneira, a um posicionamento utilitarista, que busca apenas resultados práticos e imediatos, sem considerar as implicações éticas e sociais do conhecimento, Stengers parece, assim como Rabelais, buscar horizontalizar, não encobrir as marcas da transformação, não desconectar a ciência da materialidade da vida. A autora fala de uma ciência aberta à mudanças, destronada como o rei vencido (Bakhtin, 2010a). Trata, assim, de uma ciência viva e desperta à diversidade, à pluralidade, que absorve o mundo e é por ele absorvida, e nos chama a cultivar uma ciência da deslealdade:

Mais uma vez, reconhecer que estamos infectados e podemos estar espalhando a infecção não é uma questão de culpa a ser expiada, mas de aprender a criar meios de proteção. Temos que aprender, como fizeram as bruxas, como lançar círculos que nos protejam de nossos insalubres ambientes infecciosos sem nos isolar do trabalho a ser feito, a partir das situações concretas que precisam ser confrontadas. Nossa preocupação pragmática e empírica exigiria então cultivar, junto àqueles que confiamos, uma arte informada de deslealdade, a arte de discretamente dismantelar hábitos acadêmicos, de confundir o olhar dos inquisidores, de regenerar formas de honrar seja o que for que nos faça pensar, sentir e imaginar (Stengers, 2017, p. 131-132).

Milton Santos, por sua vez, que, assim como Bakhtin, pensou a relação entre espaço e tempo, critica, em seu "Elogio da lentidão", a aceleração do ritmo da vida contemporânea e a superficialidade das relações sociais e culturais que essa velocidade impõe, argumentando que a lentidão pode ser uma forma de resistência à lógica capitalista, que prioriza a rapidez e a eficiência em

detrimento da qualidade e da profundidade das experiências humanas.

O mundo de hoje parece existir sob o signo da velocidade. O triunfo da técnica, a onipresença da competitividade, o deslumbramento da instantaneidade na transmissão e recepção de palavras, sons e imagens e a própria esperança de atingir outros mundos contribuem, juntos, para que a idéia de velocidade esteja presente em todos os espíritos e a sua utilização constitua uma espécie de tentação permanente. **Ser atual ou eficaz, dentro dos parâmetros reinantes, conduz a considerar a velocidade como uma necessidade e a pressa como uma virtude.** Quanto aos demais não incluídos, é como se apenas fossem arrastados a participar incompletamente da produção da história (Santos, 2004, p. 1, **grifo meu**).

Para Santos, a égide da velocidade, impulsionada pela busca incessante de tecnologias (“o tempo desejado é o tempo da nova técnica”, Santos, 2004, p. 2) e pela competitividade torna a instantaneidade e a rapidez uma obsessão que se traduz na “fuga para frente”, como o “exército anestesiado”, de Stengers, na busca incessante como forma de solucionar os problemas do mundo, sem levar em conta suas causas estruturais e suas consequências.

Em tempos de crise climática, a “inovação” dos carros elétricos, em comparação à solução “antiquada” do transporte público, se torna uma imposição urgente. Em tempos de “inovação” na educação, computadores e ferramentas digitais são amplamente defendidos para “facilitar o trabalho do professor”, quando, na realidade, o substituem, homogeneizam e individualizam (no pior sentido da palavra; ou seja, não coletivizam) a aprendizagem.



Fonte: Nikola Medimorec (2019)⁷³

O triunfo da técnica e o deslumbramento da instantaneidade (“não precisa mais escrever”, eu passei a ouvir de colegas professores, pesquisadores e alunos, “é só pedir para o ChatGPT resumir, reescrever, melhorar sua escrita”) me sufocam a ponto de sentir necessidade de me justificar, inúmeras vezes, por escolhas *lentas, antiquadas, velhas*⁷⁴. E como argumenta Santos, essa aceleração leva à exclusão social, beneficiando apenas uma minoria.

Essa velocidade exacerbada, própria a uma minoria, não tem e nem busca sentido. Serve à competitividade desabrida, coisa que ninguém sabe para o que realmente serve, de um ponto de vista moral ou social. Fruto das necessidades empresariais de apenas um punhado de firmas, tal velocidade põe-se a serviço da política de tais empresas. E estas arrastam a política dos Estados e das instituições supranacionais. E aí se situa a matriz de um grave equívoco (Santos, 2004, p. 2).

A lentidão que Santos defende propõe a construção de um espaço onde a diversidade de velocidades, de tempos, também seja reconhecida e valorizada, onde o diálogo seja privilegiado e onde a cooperação possa prevalecer. Nesse sentido, reivindica a importância de *desacelerar para poder valorizar o cotidiano* (a

⁷³ Disponível em: <https://nikola-medimorec.com/sustainable-transport-vs-e-cars/>

⁷⁴ Aqui brinco com o sentido corrente que aproxima algo “velho” a “descartável” e “antiquado” em contraste com a supervalorização do “novo” e da “inovação”.

“bagunça” de que trata Stengers), as interações humanas e a diversidade cultural, promovendo uma forma de perceber o mundo que contrasta com o imediatismo. Não se trata, portanto, de uma defesa por um “regresso ao passado”, “às cavernas”, mas “de encontrar as combinações que, segundo as circunstâncias próprias a cada povo, a cada região, a cada lugar, permitam a construção do bem-estar coletivo” (Santos, 2004, p. 03). Afinal, como diz, “é possível fruir na modernidade nova, atual, sem ser obrigatoriamente o mais veloz” (Santos, 2004, p. 03).

Curiosamente para nós, Santos se para a palavra: “a questão é a de encontrar, para a palavra velocidade, equivalentes na prática social e política” (Santos, 2004, p. 03) o que me leva, novamente, ao Círculo de Bakhtin (não que o tenhamos deixado). A busca por um equivalente à velocidade na prática social e política me remete, de maneira profunda, à discussão ética-estética de Bakhtin (2010b) sobre a unidade singular do existir, sobre

o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepeticamente, ocorre, tem lugar. O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única (Bakhtin, 2010b, p. 43).

Tanto por meio do diálogo com Stengers quanto dialogando com Santos, me parece que uma saída possível para a aceleração seja, mais uma vez, a busca por uma responsabilidade especial, seja encontrar no ato “um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir” (Bakhtin, 2010b, pp. 43-44). A “lentidão” proposta por Santos e Stengers cria um espaço para o certo diálogo, para a escuta atenta aos diferentes saberes e para o respeito à pluralidade de perspectivas, essencial

para a ética bakhtiniana, já que ela permite que a voz do outro seja ouvida com atenção, respeitando sua singularidade e contribuindo para uma construção mais justa e ética do conhecimento e da sociedade. Um movimento, portanto, que imbuído por uma lentidão responsável e responsiva que possa superar a perniciosa separação entre cultura (da técnica, da instantaneidade) e vida.

As ideias de Milton Santos, Isabelle Stengers e do Círculo de Bakhtin, embora provenientes de campos distintos, convergem em uma crítica interessante a essa cultura ao me ajudarem a defender a necessidade de uma postura que valorize a "lentidão" e a "ciência lenta" como caminhos para a construção de um futuro mais justo e sustentável.

É um pouco por meio dessas reflexões inacabadas que tenho buscado “diminuir o passo, sentar, contemplar. Uma resistência, talvez, ao imperativo violento das métricas acadêmicas e sociais, do fazer-sentir-viver imediatamente analisados, com resultado, da massificação de informações, inimiga do deleite” (Mazuchelli, 2024, instagram)⁷⁵.

Referências

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010b.

SANTOS, M. Elogio da lentidão. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3653>

STENGERS, I. A plea for slow science. In: STENGERS, I. **Another science is possible: a manifesto for slow science**. Trad. Stephen Muecke. Cambridge, UK: Polity Press, 2018.

⁷⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C-0C63mJwWd/?hl=en>

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

DESLOCAMENTOS DE UM EDUCADOR: DESAFIOS NA JORNADA DE UMA PROFESSORA INICIANTE EM UM CONTEXTO EDUCATIVO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Daniela CAMPREGHER⁷⁶

Resumo: Esta narrativa, fundamentada nos conceitos bakhtinianos de alteridade e responsividade, busca explorar reflexões e deslocamentos na formação de uma professora iniciante atuando em um contexto educativo de vulnerabilidade social. Frente aos desafios inerentes ao início da carreira docente, a ausência de recursos materiais deu lugar a uma busca mais profunda pelas vozes dos estudantes, orientada pela teoria dialógica de Bakhtin. Através de atos responsáveis, emergiu um novo sentido à plurivocalidade própria na sala de aula, provocando respostas por parte dos alunos. Para tanto, além das experiências constitutivas próprias da narrativa, o texto aborda algumas reflexões cruciais presentes em Bakhtin (1997, 1997, 2010, 2017), em busca de refletir sobre o deslocamento necessário na constituição docente.

Palavras-chave: Docência; Alteridade; Vulnerabilidade; Ato responsivo; Deslocamento.

Introdução

O mundo da vida e o mundo da cultura se entrelaçam e se diferem na mesma medida. Como discutido por Bakhtin, a Istina, considerada a "verdade" no sentido absoluto, uma verdade universal e objetiva, nos carrega ao monólogo, a uma perspectiva

⁷⁶ Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. E-mail: danielacampregheferreira@gmail.com.

única, não aberta ao diálogo (Bakhtin, 1997). Já a verdade pravda emerge do diálogo, da interação entre múltiplas vozes e perspectivas, em constante construção e negociação através da comunicação entre diferentes consciências, “[...] a própria polifonia enquanto ocorrência da interação de consciências isônomas e interiormente inacabadas” (1997, p. 178). Essas consciências são equipolentes, em uma “autêntica polifonia de vozes plenivalentes” (Bakhtin, 2010, p. 5).

É partindo dessas reflexões que busco narrar, dentro do eixo da ética, o (s) deslocamento (s) que me foram necessários na jornada como uma professora iniciante em um contexto educativo de vulnerabilidade. A escolha metodológica narrativa se dá uma vez que, enquanto educadora, assumo a palavra, tornando pública inquietações próprias, e evoco-a a fim de espalhar reflexões acerca de minha constituição docente, entendida aqui como um ato responsivo. Este ato se instaura diariamente na relação entre eu-outro, neste caso professora-aluno, que implica escolhas e tomadas de decisão. Isto quer nos dizer que partimos do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são respostas indissociáveis ao modo de apreender o mundo.

1 Jornadas

Em 2019, embarquei em uma das jornadas mais complexas da minha vida: formar-me professora. Foi neste ano que iniciei minha trajetória como graduanda de Letras-Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina. Como num piscar de olhos, repletos de leituras, teorias, atividades, discussões, pesquisas, aprofundamentos e redescobertas, em 2023 finalizei esta etapa, que seria apenas o início de outra muito maior: constituir-me, efetivamente, docente. No percurso da graduação, já havia o encontro com o singular em todos pequenos atos de minha formação enquanto aluna. E foi neste processo que me (re)encontrei com a teoria bakhtiniana, muito maior que apenas uma teoria da

linguagem, já que em busca de compreendermos a realidade que nos cerca, compreendemos o nosso dever em relação a ela.

Iniciei minha carreira docente em 2024, numa escola localizada em um bairro no norte de Florianópolis, com aulas de Língua Portuguesa para as turmas do Ensino Fundamental e Médio. A comunidade é caracterizada pelo trabalho com o comércio, e muitos dos estudantes já são trabalhadores. Há uma gama de realidades socioeconômicas, mas o bairro apresenta claramente dificuldades estruturais, ou seja, espaços de sobrevivência em que há pouco tipo de acesso a condições habitacionais. Um exemplo disso é a falta de uma rede de esgoto no bairro, em que no ano de 2024 foram iniciadas obras para implantação de saneamento básico. Outro exemplo, agora de dentro da escola, é a ausência de uma quadra coberta para as aulas de educação física dos alunos, além da falta de uma estrutura de energia em que seja possível a instalação de ar-condicionado nas salas de aula. Deste modo, no verão, as aulas são ministradas em salas de aula com cerca de 35 alunos apenas com ventiladores.

Foi diante deste cenário que me vi no meu primeiro ano como professora. Além de todas as inseguranças individuais próprias diante do “novo”, havia pouco suporte material e financeiro para ministrar as aulas. E talvez tenha sido nesse cenário a importância mais do que necessária do reconhecimento do outro, meu aluno. No meio da adversidade interna e externa, foi no deslocamento próprio da teoria bakhtiniana que compreendi a diferença como fundante, uma diferença esta não indiferente. O mundo da vida, concebido como real, concreto, singular e irrepitível, sendo tal vivência constituinte do espaço no qual se constroem as identidades, é nesse mundo que se alia à dimensão moral. E, mais do que nunca, a necessidade de um ato responsivo, sobretudo de minha parte enquanto educadora. Foi-me necessária a compreensão da diferença que funda a alteridade, diante de uma infinidade de sentidos possíveis neste encontro como o novo.

2 Alteridade: um encontro com a diferença não-indiferente

Em consonância com os estudos do Círculo de Bakhtin, entendemos que é somente no contato do significado linguístico com a realidade concreta que se gera o dito: a emoção, os juízos de valor, o tom emotivo-volitivo, apenas surgem e se concretizam no emprego vivo da língua (Pereira; Rodrigues, 2014). As condições para esta interação são determinadas pelo contexto e pelas forças sociais de cada época e determinam as formas de transmissão do discurso socioideológico durante a história.

O sujeito que escreve não entra nesse espaço mudo, mas na sua singularidade, na sua alteridade como outro do outro, inscreve – como ser no mundo –, sua palavra ou contrapalavra, sem escapatórias. Dizer é, portanto, dizer com o outro, é embate de pontos de vista (Bortolotto; Giovani, 2023, p. 8749).

Através do diálogo, busco construir as aulas de forma colaborativa, onde cada aluno é incentivado a compartilhar suas ideias e questionamentos. Indo além, busco construir um ambiente coletivo, em que todas as realidades sejam acolhidas e respeitadas; que as vozes sejam capazes de circular; que valorizem-se as diversas perspectivas dos alunos.

“Mas o que *você* pensa disso?”

“*Eu*, prof?”

Quando busco a voz própria e singular do aluno, sou tomada por uma variedade de espantos. Digo que sim, acredito que cada resposta importa, pois cada aluno traz consigo uma bagagem única, formada por suas próprias realidades, experiências e singularidades que refletem a riqueza e a complexidade da linguagem. Enxergar cada criança e jovem sob essa perspectiva é mais do que um simples ato, é uma responsividade necessária ao fazer-se docente.

A sala de aula, assim, é entendida como espaço (de tensão) e de construção de conhecimentos oriundos de esferas distintas que ali se integram a partir de experiências sociais e subjetivas tanto de professores quanto de estudantes, permitindo-nos vislumbrar a condição do aluno como sujeito social e da linguagem como meio de interação.

Ao longo desses meses na escola, percebi que, diante da ausência de suportes materiais e condições estruturais como salas dinâmicas, livros, revistas, projetores, internet, computadores, etc., é a partir da pluralidade de vozes que podemos adotar um deslocamento constante de perspectiva e um olhar atento e não indiferente a cada indivíduo que encontramos. A carência de recursos físicos é desafiadora e não deve ser normalizada, devendo ser exigida através de políticas públicas e da valorização da educação. Mas, mesmo diante desse ambiente de vulnerabilidades sociais dentro e fora da escola, foi na escuta e na valorização das diversas experiências dos alunos que fui capaz constituir as aulas: cada aluno traz consigo uma história única e uma forma singular de ver o mundo, e é essencial que, como educadores, não sejamos indiferentes a isso.

Lembro-me de uma manhã em que decidi sentar em roda com os estudantes, em busca de conhecer um pouco mais sobre as histórias e as memórias de cada um deles. Para iniciar, escolhemos ler juntos o conto *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo. Ao final da leitura, um dos alunos comentou: "Engraçado, Prof, tem coisas na história dela que lembram da minha." Aproveitei o momento e pedi que todos pegassem seus cadernos para escreverem uma memória pessoal, fosse ela feliz ou triste. "Mas pra que escrever memórias nossas?". Não precisei responder imediatamente. No dia seguinte, quando cada um compartilhou suas memórias, isso ficou claro: no ato de contar suas histórias, eles não só ecoaram a própria voz, mas também se deslocaram às experiências dos colegas. De memórias que arrancaram risos às que trouxeram tristeza, ficou evidente que cada um possuía uma narrativa única, e ao mesmo tempo, encontrava o ressoar na voz do outro.

3 O ato responsivo

O Ato Responsável, para Bakhtin (2017, p. 44), “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu, é um dos atos dos que se compõe a minha vida singular inteira como um agir ininterrupto”. Esse agir incita o sujeito a uma tomada de posição, ou seja, a ocupar um lugar no mundo de uma maneira singular e participativa. Nós, enquanto docentes, não escapamos (muito menos devemos querer escapar) da responsividade própria da qual assumimos. Diante da responsabilidade assumida, o ato deve ser pensado para além de uma dimensão cognitiva, mas considerando sua dimensão ética.

Enquanto educadores somos convidados a nos deslocar a uma relação ética diante da vida, considerando-a como ato responsável, cuja unicidade, singularidade e individualidade, tanto nossas como dos alunos, devem ser marcas inextinguíveis do agir concreto no mundo. Tomar como base o discurso como fundamento deste estudo, intima a compreender os sentidos e significados que emergem de um centro valorativo, no qual se articula a arquitetônica do mundo vivido.

“Vamos ler poesia!”

“Nem sei o que é isso... Parece chato”.

Fomos até a biblioteca, em que cada aluno tinha a missão de escolher um livro de poesia. “É esse, prof?”, “Posso levar esse, prof?”, “Nunca tinha entrado na biblioteca antes”, foram algumas das palavras que escutei. Em seguida, nos reunimos em roda e cada um leu uma estrofe do poema que havia escolhido. “Que difícil! Essa linguagem não é nossa!”. “Mas será que *só* isso é poesia, 9º ano?”, eu os questioneei. Eles me olharam, confusos, sem entender o que eu queria dizer. E foi nesse dia que decidi agir-deslocar eticamente o que poderia significar poesia para cada um deles. “Alguém já viu Slam? Sabe o que é?”. Silêncio absoluto. Na semana seguinte, trouxe um colega da Universidade para nos presentear

com uma oficina. Ele não apenas explicou a origem e o significado do movimento político e artístico do Slam, a poesia falada, mas também deu voz aos alunos, desafiando-os a criar suas próprias poesias. Aqueles alunos que nunca tinham escrito poesia, declamavam sobre suas dores, revoltas, anseios. Declamavam sobre seus times de futebol, amigos e momentos alegres. A poesia deixou de ser algo distante e inacessível; tornou-se uma expressão viva de quem eles eram e do que sentiam. Tornou-se uma resposta.

[...] singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos como tais. É isso que garante a realidade da singularidade unitária deste mundo – a singularidade não relativa ao conteúdo-sentido, mas a singularidade emotivo-volitiva, necessária e de peso – é o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não-álibi no mundo. Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absoluta não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha – sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos – em um ato meu ativamente responsável (Bakhtin, 2017, p. 117-18).

Em razão dessa natureza responsiva, recupera-se a ideia de que “a vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta” (Bakhtin, 2017, p. 117). Deste modo, desse lugar que somente o eu ocupa e de onde somente o eu pode falar, esse aluno se coloca no mundo como um ser singular, único e insubstituível. Conseqüentemente, emerge a obrigação de realizar-se em sua singularidade, a qual ocorre na unidade de sua responsabilidade.

4 O *vir a ser* docente

A relação de alteridade estabelecida em face da relação eu-outro exige que assumamos a responsabilidade ética decorrente da sua unicidade no contexto em que ocorre. Só assim o conteúdo e o processo do ato devem encontrar a valoração do agente para a sua efetiva realização e configurar-se como um ato responsável, isto é, com a responsabilidade de responder ao outro, sem *álibi*.

Na arena de embates discursivos constituída e constitutiva da escola e da educação, percebi que uma professora iniciante deve deslocar-se em seus atos cotidianos, posicionando-se como partícipe não indiferente de um diálogo permanente com os alunos, seja por meio das reações mais diversas – de negação, de concordância, de embate – mas, sobretudo, provocando uma resposta.

Assumir a responsabilidade da unicidade da existência coloca o docente defronte à alteridade, isto é, nos dois centros de valor diferentes e correlacionados: eu e o outro. Apenas posso tomar consciência de mim através dos outros, também partícipes dessa interação. E foi aí que eu descobri que quem me constitui o ser docente, não sou eu: são meus alunos. É na relação com o outro que eu me constituo, sempre de forma inacabada e provisória. Foi na vivência diante de realidades tão distantes da minha, que me constitui professora. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (Bakhtin, 1997, p. 348).

É por meio dessa narrativa-reflexiva, através de atos, buscas e posicionamentos ao longo desse caminho inicial que finalizo este texto. Cada experiência vivida e cada deslocamento são partes constitutivas do meu *vir a ser* docente, enfrentando adversidades estruturais, mas, sobretudo, encontrando no outro, meu aluno, a voz necessária para a construção da sala de aula, e a minha própria.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. revista Tradução e Prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997. [1963]
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BORTOLOTTO, N.; GIOVANI, F. **A criança em processo de alfabetização: quando a criança teoriza a vida vivida pela linguagem**. Florianópolis: Fórum Linguístico, 2023.
- PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, p. 177-194, 2014.

TRANSGREDIR AS FRONTEIRAS ESTRANGEIRAS

André Braga B. de ALMEIDA¹

A escola elegeu uma “voz de comando” e rebaixou as demais a burburinhos sem muita relevância e com isso uma unilateralidade se fortalece cada vez mais cedo desfocando o protagonismo das crianças, das suas próprias atividades. A narrativa, como sempre, assume o teor daqueles que a registram e tenta justamente impossibilitar que a realidade se processe de modo que ela possa deixar de ser unitária e passe a ser múltipla em subjetividades.

Em uma escola regular de educação infantil onde crianças de dois a três anos (Maternal 1 - “M1”) formam uma turma que convive durante a semana em período integral.

Espaço da fogueira



Figura 1 - Arquivo Pessoal

Há nessa escola um espaço, construído justamente com essa turma acima citada, destinado a realização de fogueiras conforme o planejamento antecipado ou “improvisado” das turmas que quiserem. A construção desse espaço foi feita com as crianças, desde a coleta de pedras até o arrastar dos troncos para uso como bancos.

Um certo dia, que seria a terceira realização de uma fogueira com a turma “M1”, como sempre, em roda, foram feitos os combinados sobre a atividade e nosso deslocamento até o local. Alguns não cumprindo o combinado de andar juntos com a turma saíram correndo mais do que a margem “normal aceitável” para a escola, mas sabendo das crianças a observação seguiu a distância até uma quina do prédio em que obstruía a visão do espaço da fogueira. A surpresa foi que na chegada mais próxima do local combinado e com a visão total do espaço, Luiz Guilherme (3 anos), estava sentado no banco do espaço.

Com a chegada mais próxima do professor no espaço ele se levanta do banco e vai usar um escorregador ao lado do espaço da fogueira, transgredindo o combinado, aparentemente, pela percepção da presença do professor, o fez quase como uma segurança/ “permissão” para transgredir uma normativa combinada mas, em realidade, unilateral. Após chamar a atenção para o retorno do “combinado”, a atividade seguiu.

Nesse pequeno evento, dentre os inúmeros que acontecem na escola, a transgressão das crianças, item tão importante na formação do humano e que, ao mesmo tempo a “voz de comando” tanto tenta enfraquecer, tem nelas, na realização delas, a tentativa de dialogar sobre outras possibilidades de relações mais dinâmica e dialógicas.

Nesse sentido as crianças sempre propõem deslocar-se das normas vigentes da escola, escolhidas historicamente pelos adultos, a aqueles que queiram participar dessa conversa de maneira aberta ao inesperado, característica potente das crianças, na transgressão ao adultocentrismo em direção ao dissipar das fronteiras que essa relação de poder contém.

Esse episódio propõe um sair de si em direção ao outro, a “visitar terra estrangeiras” e, no contexto escolar, aos professores que se pretendem as práticas libertárias, a oportunidade de um convite a dialogar sobre as incoerências, ou não, dessas escolhas em, por serem pretensamente libertária, de sempre serem respondidas de maneira dialógica as transgressões.

“Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel) o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto)” (BAKHTIN, 2017, p. 67)

As escolhas de um professor em busca de uma prática libertária são colocadas em pauta devido às provocações em relação às normas da escola. As crianças querem participar dessa discussão, querem compor com esse professor suas práticas e em momentos como esse, demonstram amorosamente esse desafio de dialogar, de receber uma proposta estrangeira, de um olhar a ação estrangeira que elas trazem a partir de seu território, e que apesar do discurso hegemônico apresentar a escola como lugar das crianças, as práticas seguem estranhando as singularidades peculiares as crianças tentando suprimir suas vozes em uma falsa escuta e que, como já dito, muitas vezes é respondido por elas com atos amorosos que provocam a consistência das escolhas assumidas.

Sem que haja um deslocamento do professor ao outro é pouco provável que esse possa transgredir na escola, com as crianças, de modo a potencializar as multiplicidade que um espaço coletivo tem em se pensando nas singularidades que o próprio coletivo pode compor aos participantes desse ato. É somente visitando, afetando e sendo afetado pelos territórios alheio que a composição de um professor libertário tem “solo fértil” para que com as diversas perspectivas tenham condições de (re)criar caminhos em múltiplos sentidos.

A transgressão na escola que, sobretudo as crianças, provocam ao diálogo é um tema central para, entendendo a construção da escola baseado na relação de poder adultos-crianças - adultocentrismo, desloca as conclusões do professor a uma discussão mais ampla sobre a abertura ao inesperado, ao desterramento de si para composição de novas perspectivas em relação às normas, que por vezes são transgredidas. Estar aberto ao inesperado é deixar as negativas a priori para desvelar com o outro possíveis caminhos a serem seguidos, no entanto esses encontros só são possíveis pelo ato não indiferente ao outro e, retornando a cena descrita inicialmente, pela confiança a uma abertura na “fronteira estrangeira” que fez com que o ato potencializasse o encontro mesmo que estranho mas, sobretudo amoroso, sobre o lugar do outro.

[...] A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusivo [...] (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Nesse diálogo, a responsabilidade das respostas mesmo que não coerente mas sobretudo sinceras no sentido de ser mais, de assunção da inconclusão do humano, proporciona a presença do testemunho daquele que sem a rigidez das certezas apresenta um convite a experienciar a pluralidade dos encontros justamente pela fluidez das certezas que o outro movimenta.

“A ideia não convive na consciência individual de um homem: mantendo-se nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos *outros* é que a ideia começa a ter vida, isto é, formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias.”
(BAKTHIN, 2011, P.98)

Assim, por professor libertário se entende, em resumo, aquele que tenciona seu viver com todos que estão envolvidos nesse ato de educação para além das suas fronteiras de perspectivas, mas também para a compreensão de que sem o diálogo com o outro, sem uma visita responsável ao ato de escolher as vozes que o compõe, e tantas mais são mais a própria pluralidade da vida que se amplifica. Não há a possibilidade de um encontros em territórios outros que não tenham a não indiferença, a amorosidade, como acontecimentos para novos caminhos se não há uma busca em ser mais com os outros já que a inconclusão é a premissa para o persistente deslocamento ao outro como possibilidade de compor o humano que pretende-se ser.

Por fim, sobre a transgressão:

“Killing in the name of

“Some of those that work forces
Are the same that burn crosses
Some of those that work forces
Are the same that burn crosses
Some of those that work forces
Some of those that work forces
Are the same that burn crosses

Some of those that work forces
Are the same that burn crosses
Huh!

Killing in the name of
Killing in the name of

And now you do what they told ya
(10x)

But now you do what they told ya
Well now you do what they told ya

Those who died are justified
For wearing the badge, they're the chosen whites
You justify those that died
By wearing the badge, they're the chosen whites
Those who died are justified
For wearing the badge, they're the chosen whites
You justify those that died
By wearing the badge, they're the chosen whites

Some of those that work forces
Are the same that burn crosses
(4x)
[...]
Come on
Huh!
Yeah
Come on
Huh!

Fuck you, I won't do what you tell me
Fuck you, I won't do what you tell me
Fuck you, I won't do what you tell me
Fuck you, I won't do what you tell me
(4x)

Motherfucker
Huh!"

(RAGE AGAINST THE MACHINE, 1992)

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. M. (1963). Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. (2. tiragem). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 98, grifo do autor.

BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre Literatura, Cultura e Ciências Humanas. São Paulo: Editora 34, 2017.

ROCHA, Zack de la. Killing in the name. Rage Against the Machine. Rage Against the Machine. Califórnia. Epic Records, 1992.

EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MEIO À PANDEMIA: A AMOROSIDADE COMO METODOLOGIA PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rejane Dias Corrêa MACHADO⁷⁷

Resumo: Pensar a Educação como um ato humanamente amoroso atravessa a intencionalidade de processos formativos que possibilitam a alteridade em uma perspectiva bakhtiniana. A proposta de pesquisa, apresentada neste trabalho, busca trazer à arena dialógica palavras outras que apresentam diálogos entre professoras em processo de formação continuada ao longo do ano de 2020, momento em que nos deparamos com o distanciamento social consequente da pandemia da Covid-19. No intuito de identificar os percursos formativos enveredados na escuta de vozes que desbravavam um campo da educação ainda pouco reconhecido no cotidiano escolar: o ambiente virtual e o uso de novas tecnologias como práticas educacionais durante a impossibilidade de acesso ao espaço físico escolar. Por meio da pesquisa ética e (auto)biográfica, o registro dessas vozes, a análise de atividades, de registro das práticas e processos formativos, trazer ao debate como foi possível esse processo e seus reflexos no cotidiano escolar após o retorno às atividades presenciais em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Introdução

O intuito desse trabalho é apresentar uma proposta de investigação sobre a experiência formativa de um grupo de

⁷⁷ Professora da Rede Municipal de Niterói/RJ. UERJ-FFP. prof.rejane.machado@gmail.com

professoras da Educação Infantil, durante o ano de 2020, em meio ao surgimento do Coronavírus. Compreender a amorosidade como metodologia formativa, desse modo trazer para arena dialógica tessituras amorosas e solidárias na perspectiva do dialogismo e da alteridade.

Escrevo sobre diálogo, sobre o aprender com o outro, sobre vozes alheias que se atravessam produzindo sentidos outros. Em um momento de ausência do outro de forma física, em que os abraços apertados e acolhedores foram silenciados com o distanciamento social, pensar as práticas educadoras foi um grande desafio.

Nesta escrita, proponho refletirmos de forma dialógica sobre as possibilidades formativas para um grupo de professoras das infâncias da rede municipal de educação da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Analisar, com alteridade, como foi possível para essas educadoras recorrer ao processo de formação continuada em um contexto social desafiador no que tange o processo educacional de crianças entre 03 e 06 anos de idade. Sobral (2016) discorre sobre a arquitetônica, sobre a ética, a estética e teoria para Bakhtin no campo da pesquisa:

Teoria, ética e estética, entendidos na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem assim o tríplice imperativo a que o pesquisador tem de atender a cada momento, a condição indispensável da assunção da condição de pesquisador. Não se nasce pesquisador; vem sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consistência estética, no espelho da esfera em que se quer ser pesquisador faz, e cria, sentido. (p. 118)

A busca por sentidos nessa intenção de *pesquisaformação* (Bragança, 2018) propõe analisar registros, observações, contemplações que foram constituídas ao longo de um processo formativo. O desejo de caminho metodológico é o encontro entre palavras outras “É palavra outra dirigida à outra palavra como

escuta” (Ponzio, 2010, p. 52), a troca amorosa entre professoras que recorreram a meios tecnológicos para aprender a usar as tecnologias de modo a afetar as crianças que conseguiram estar nos espaços virtuais.

Registros de narrativas e de documentos produzidos pelas educadoras, como portfólios e vídeos nas redes sociais, também foram constituem instrumentos de análise do processo de autoformação e heteroformação.

Pesquisaformação em meio à pandemia: diálogo e alteridade como desterramento do fazer pedagógico em espaços virtuais

Cada ato singular, irrepetível, único e responsável (Bakhtin, 2010) pode ser observado por outros que produzem seus próprios sentidos. Trata-se da existência de forma singular e responsável, da constituição de sentidos ao ocupar de fato seu espaço de valor único em contextos da vida. Pensar a formação continuada como um processo único, responsável e de constituição de sentidos é valorar a própria existência e seu papel social como educador. Neste sentido, organizar dados e averiguar como essa formação foi possível em um momento de distanciamento social é refletir sobre a ação de cada professora envolvida na produção de sentidos para a manutenção do contato com as crianças ao longo do período em que a escola precisou estar presente em um espaço virtual.

A escola física manteve-se fechado. Os espaços de brincadeiras, as salas de aula, quadras esportivas, biblioteca e brinquedoteca tornaram-se distantes àquelas crianças que precisavam de auxílio dos adultos para permanecerem em suas casa, quando possível, de modo a garantir a vida. Assim, as educadoras das infâncias, reunidas de forma virtual, puderam realizar trocas de aprendizagens sobre o uso de tecnologias para a prática docente. Esses momentos foram o objeto para uma proposta de pesquisa.

Os momentos virtuais de encontro entre as vozes na educação receberam o nome de “Encontros Afetivos” visto que o objetivo

maior era estimular o vínculo entre crianças x professoras x famílias. Esse texto é parte da apresentação de uma proposta de pesquisa de doutorado para a investigação dos processos formativos das professoras no contexto da pandemia tendo como referência o portfólio final, registro de memórias e ações individuais e coletivas realizadas pelo conjunto das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Niterói, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

O desejo por investigar como se deu esse processo de busca por práticas que acolhessem as crianças está entrelaçado ao ato dialógico e responsável de observar o que era pertinente, utilizar a ética, a estética e a arte como fios de tessitura da amorosidade e possibilidades em práticas pedagógicas. Um espaço formativo que necessitava de um desafio de desconstrução e busca por novos artifícios de ensino e aprendizagem. Compreender o compromisso individual e coletivo das educadoras, a despeito das dificuldades, em oportunizar momentos proveitosos para e com as crianças, respeitando os limites e possibilidades da realidade imposta.

Assim como o galo não tece sozinho a manhã, na poesia de João Cabral de Melo Neto, precisando sempre de outros galos para fazê-lo, foi possível observar como as professoras teceram encontros, desencontros, aprendizagens, obstáculos com escuta sensível e troca. Bem como aponta Ponzio (2010) ao percorrer sobre o encontro das palavras e a sensibilidade da escuta:

O encontro efetivo e sempre renovado sozinho e com o outro em si mesmo, com irreduzível, incomparável singularidade de cada um, própria e dos outros; é encontro da palavra outra de falante singular com a palavra outra de interlocutor singular, é encontro de compreensão que responde, tornado possível pelo calar e pela escuta. (p.52)

Torna-se imprescindível propor a análise de como se constituíram os caminhos no cotidiano dessas professoras para que

a escuta sensível e afetiva, a percepção dos interesses das crianças pudessem ser parte do planejamento das práticas realizadas via plataformas digitais. Em meio à total instabilidade socioeconômica e emocional, foi necessário reinventar o fazer docente de modo a atender a necessidade, principalmente, governamental da continuidade do ano letivo com poucos parâmetros nacionais ou regionais/ locais.

Os docentes buscaram por si compreender o uso das novas tecnologias de modo a acessar essas crianças, ainda que de modo bastante questionável, como se pretende averiguar ao longo da pesquisa. Sendo esse o objeto dessa proposta de investigação. Vozes e escutas em um processo dialógico, como exposto por Bakhtin (2003):

Viver significa participar de um diálogo: fazer perguntas, prestar atenção, responder, concordar e assim por diante. Nesse diálogo, uma pessoa participa totalmente e com toda a sua vida: com os olhos, lábios, mãos, alma, espírito, todo o seu corpo e todas as suas ações. Ela investe todo o seu eu no discurso, e esse discurso entra no tecido dialógico da vida humana. (p.348)

Compreender as diversidades dos cotidianos perpassa às relações escola x crianças x famílias⁷⁸, além de diretrizes e protocolos locais e federais modificados para que o alcance às crianças acontecesse da alguma forma. Fazem parte desse problema de pesquisa a dificuldade de acesso, tanto no que diz respeito a possuir aparelhos suficientes para o número de crianças por domicílio como para manter o acesso à internet com planos de dados suficientes para todos, assim como aprender a acessar e lidar

⁷⁸ São 2.342.003 famílias de mulheres sem cônjuge com filhos no Brasil, enquanto 1.047.381 são famílias compostas de casal com filhos, segundo dados do IBGE em [HTTP://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/24161](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/24161). Dados importantes para compreensão que são múltiplas as famílias e que em maioria, no Brasil, são famílias constituídas por mulheres e seus filhos.

com as plataformas criadas para tal fim via artefatos tecnológicos, encontradas por profissionais de educação e pelas famílias.

A importância desse entrelaçamento de vidas fundamenta-se na necessidade de consolidar relatos das professoras como caminho metodológico para futuras professoras que possam se identificar nesse processo formativo que, por muitas vezes, é solitário.

Reis (2008) explica como se dá uma pesquisa com narrativas e sua importância para empírica:

Toda investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigadores e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social. (p.6)

Significar o processo formativo das professoras da Educação Infantil, em pleno distanciamento social, representa a importância de compilar dados narrados a partir de suas experiências de vida de modo a escrever-experimentar como esses artifícios se deram e sua importância para o campo da Educação nos estudos sobre formação docente.

As vozes dessas professoras tecerão argumentos e trarão nitidez sobre o que eram os Encontros Afetivos, como ele surge, quais seus objetivos, acertos e equívocos iniciais, adaptações, fragilidades e como aconteceu sua formulação coletiva. “As vozes alheias constroem seu lugar. Exigem sua existência.” (Nagal, 2010, p.165). Neste sentido, a intenção de pesquisa busca apresentar como se deu o enlace dessas vozes em um processo para que fosse factível a prática docente em ambiente virtual identificando os espaços de troca e formação das professoras, seus meios e fins.

A perspectiva de escrita e pesquisa sobre as diversas vozes que compõe/compuseram o grupo de profissionais que vivenciaram e ainda vivenciam as experiências formativas de total inserção em ambiente virtual como atuação docente traz a relevância da

investigação do processo e seus desdobramentos para o cotidiano escolar no período pandêmico, bem como no período posterior ao retorno às atividades presenciais com adoção de medidas sanitárias e com a produção das vacinas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévsky**. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NAGAI, Eduardo Eide. **A perspectiva sócio-ideológica de Bakhtin: memória, linguagem e atualidade**. In: MIOTELLO, Valdemir (org.). *Fios Ideológicos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. **Procurando ma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

REIS, P.R. (2008). **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, 14-34, jan./dez.*

SOBRAL, Adail. **Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chaves* 5ª edição, São Paulo: Contexto, 2016.

ENTRE OS DESTERRAMENTOS DA VIDA: DE MINHA NARRATIVA ENQUANTO MÃE DO CARLO

Fabiana GIOVANI⁷⁹

I A minha (in)completude

Há cinco anos atrás, com o meu filho Carlo recém-nascido nos braços, preparava um texto para o esperado evento bakhtiniano daquele ano, 2019. No calor da emoção, de ser/estar mãe pela segunda vez, escrevi um texto intitulado “Da teoria à vida II: a concepção da vida do meu filho a partir da reflexão bakhtiniana”. Dentre as amorosidades destinadas ao vivido, destaco a seguinte passagem:

Carlo, na inter-ação com o irmão Lucca, vai aprender que antes de pensar, é pensado e que a constituição de sua própria identidade deve vir pela alteridade, deve vir pelo outro, e não por si mesmo. A questão, então, é não pensar em constituir a própria identidade, mas pensá-la como lugar da responsabilidade social. O pensar é tido como um lugar pelo qual se responde. Esse é um ato ético. Pensar e responder é uma necessidade na vida, especialmente, no mundo contemporâneo. Do lugar em que o Carlo ocupará a partir de sua chegada ao mundo, especialmente, no mundo contemporâneo, caberá só a ele responder, uma vez que ninguém mais vai poder fazer isso por ele. Como diz Bakhtin “somente o ato de pensar pode ser ético... pois é nele que o sujeito é convocado”. (Giovani, 2020, p. 87).

Naquele momento, já previa que as inter-ações do Carlo, especialmente com o mano Lucca, seria algo singular. Hoje, Carlo no auge dos seus cinco anos é uma criança muito especial e com seu ato responsável, mesmo sem saber, nos

⁷⁹ Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail fabiana.giovani@ufsc.br

desterra⁸⁰ no ato responsável do viver. Como mãe e em parceria com o pai, assim como experienciamos com o Lucca, vivemos entre as fronteiras do como educá-lo. A questão que permeia todo o processo, de caráter avaliativo, é ‘estamos no caminho “certo”?’ Afinal, não há cartilhas, não há modelos prontos de formação de um sujeito ideal, bakhtinianamente falando. Como posicionar-se responsabilmente, por exemplo, frente a um dos seus argumentos frequentes aos cinco anos “Mãe, enganar não é mentir”?

Os desterramentos que nos levam a fronteiras, se fazem presentes a todo tempo. Como afirma Bakhtin (1992, p. 106), *as fronteiras são vividas de maneiras essencialmente diferentes: por dentro, pela autoconsciência e por fora pela vivência do outro*. Assim, como meu filho, no papel de outro que me (in)completa, me convoca a responder? E, ainda, como essa resposta faz com que ele transforme a minha palavra de mãe em palavra própria? Sem respostas pré-construídas, sabemos que,

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspás, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo. (Bakhtin, 1992, p. 385).

Desde a tenra idade, o Carlo apresenta um desenvolvimento e domínio de linguagem além do que é esperado para a idade (não é

⁸⁰ Desterrar está sendo utilizado com o sentido de deslocar e, nesta acepção, foi termo cunhado pelo grupo Nepalp ao elaborar a temática para o X Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana e VII EEBA – Grupo de estudos bakhtinianos, realizado na UFSC em Florianópolis, em 2024.

ponto de vista de mãe e pai). Com seus argumentos, questionamentos, criações nos lança a sair da ilha para olhar a própria ilha. Um pouco sobre tais deslocamentos, compartilho nas seções a seguir.

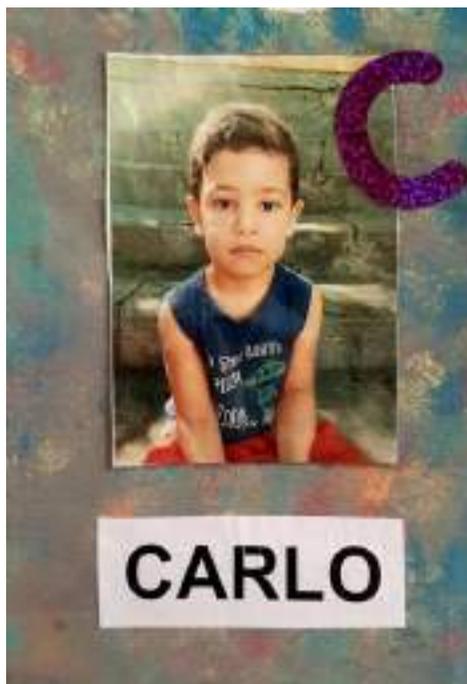
II Da escolaridade que limita e diagnostica à escolaridade que liberta

Quando Carlo estava com sete meses e eu estava voltando ao trabalho ao fim da licença maternidade, foi matriculado na creche municipal para frequentar o período da tarde. Ao final de dois meses de convívio em novo ambiente, fomos assolados pela pandemia da Covid-19. Assim, Carlo deixa a escola e passa a ser considerado um bebê da pandemia que cresce e desenvolve-se no seio familiar, sem o convívio com pessoas externas a ele. Aos três anos, já passado o momento perigoso e, portanto, fora do período de isolamento social, fizemos uma tentativa de matricular o Carlo na mesma creche que havia frequentado inicialmente. Ali, ele ficou, no máximo, dois meses, porque além das viroses seguidas que pegava por não ter convivido até então com outras crianças, criou resistência contra um dos professores, alegando que não queria ir à escola porque tinha medo do tio Alic⁸¹. Sabia que podia insistir contra essa resistência, mas diante da situação da saúde que vinha enfrentando e com condição de mantê-lo em casa, sem a obrigatoriedade da escolaridade para a sua idade, optamos por deixá-lo no amparo de seu lar.

Aos quatro anos de idade, no ano de 2023, foi o momento de fazer nova adaptação com o Carlo na educação infantil e, novamente, a escolha foi pela escola pública, mas não a mesma das

⁸¹ O tio Alic era o segundo professor da turma e sempre se mostrou muito amável com o Carlo. Todavia, o professor Alic tinha porte físico (obesidade) que gerava em Carlo o sentimento de medo, apesar da sua amabilidade para com o Carlo. Nós, pais, constatamos que esta foi a razão que justificou o compartimento de Carlo na relação criança-professor.

tentativas anteriores. Fatos interessantes aconteceram durante o único ano que o Carlo ali conviveu. O primeiro fato que devo destacar é a tristeza que o acompanhava:



Chorava ao acordar, alegando que não queria ir à escola porque era muito chato. Discurso este recorrente. Logo, fui chamada pela professora sob a queixa que o meu filho era diferente. Ele não sabia fazer nada sozinho como, por exemplo, comer, ir ao banheiro etc, em comparação com as demais crianças que, em suas palavras, eram autônomas. Evidente que para além dos mimos que certamente estavam presentes na criação da criança, eu não conseguiria transformar a minha casa em uma escola e, especialmente, proporcionar a aprendizagem dialógica entre as crianças.

Carlo, sempre observador, diante de meus questionamentos sobre o que tinha feito na escola, referiu-se a uma das professoras

como “aquela que tem a cara dobrada”. Descobri, na conversa, que ele se referia às rugas da professora que já era uma senhora. O porte físico do professor, em experiência anterior, já tinha sido um deslocamento em que nos vimos, enquanto pais, responsáveis por mediar a compreensão do Carlo sobre questões envolvendo a diferença, agora, sobre as características estéticas do envelhecer. Nestes momentos, sempre enfatizamos com ele que o diferente não pode ser desigual.

Certa vez, fizemos um passeio de férias, e visitamos uma cidadezinha no interior de Santa Catarina chamada Nova Veneza. Lá, sentamos em uma praça ao redor de um canteiro que possuía uma árvore cujos troncos eram acessíveis às crianças. Carlo subiu inúmeras vezes no tronco da árvore que tinha mais ou menos o seu tamanho. Na semana seguinte, quando volta à escola, a professora me pergunta se ele era acostumado a subir em árvores. Obviamente, respondi que não, pois nem me lembrava do ocorrido nas férias. Então, ela me conta que ele havia subido na árvore da escola, uma falsa seringueira enorme e, que, aos olhos dos adultos da instituição, seria inalcançável às crianças tal proeza. No caso, precisaram colocar uma escada para retirá-lo de lá.

Fui chamada para uma nova conversa, agora, com indicação para que levasse Carlo a um psicólogo. O estopim, foi ele chorar, sem motivo aparente, durante uma festa das crianças, à fantasia. Ao questioná-lo, ele me disse que chorou do “nada”, sem um motivo que não fosse a sua vontade fazê-lo. Mas demonstrar sentimentos e chorar por estar emocionado não cabe na escola que limita e diagnostica o “ser criança”. Diante do pedido, solicitei às professoras que me fizessem uma carta, listando os tais problemas para apresentar ao psicólogo. Elas se recusaram a escrever. Disseram-me que, ao final do ano letivo, fariam nova reunião comigo e apontariam os “problemas”. Dentre as queixas, estava o fato de o Carlo contrariar as “ordens” dadas. Não queria sua foto na parede, não queria tocar os colegas com os olhos vendados para saber quem era e o, pior, era questionar o dado. Diante da negativa

na orientação para limpar o seu próprio nariz que escorria, Carlo respondeu “você não sabe que sou só uma criança?”.

Pedido aceito. Levei o Carlo a uma neuropediatra. Fiz uma lista de todas as queixas da professoras e também de algumas observações que tínhamos, enquanto pais, sobre o comportamento dele. Para citar duas delas: em especial, sempre nos chamou a atenção a sua obsessão por determinada coisa. Um exemplo disso foi quando fomos a um rio de água doce passear e Carlo com um pedaço de bambu escreve alguns nomes na areia⁸². Ao chegar em casa, ele se lembra que não escreveu o nome do pai. Ele chora vários dias, quando vem esta lembrança, que queria voltar ao local para escrever o nome do pai. Outro caso interessante foi o esquecimento de um chinelo em um passeio que fizemos na Guarda do Embaú, lugar turístico de Santa Catarina. Carlo chora que quer o chinelo sempre que relembra o fato ocorrido e isso, mesmo com passar do tempo, acabou acontecendo inúmeras vezes.

Na conversa com a neuropsicóloga, com tudo anotado, já iniciei dizendo que me preocupava a onda de diagnósticos, muitas vezes, precoces às crianças. Ponderei que estava ali a pedido das professoras e também pelas observações como mãe e estava disposta a reconhecer se estava seguindo uma linha equivocada na formação da criança, pois gostaria estar fora da lógica individualista. Após me lançar inúmeros questionamentos, foi a vez de falar com o Carlo. Ele já chegou na sala dizendo a ela “sabe quantos anos eu tenho?” e disparou o seu rol argumentativo sem parar. Ao final da consulta, a médica me disse que Carlo poderia apresentar um q.i. acima da média, uma vez que era muito “esperto”. Mas, que deveria me tranquilizar que não havia nada de “errado” com ele.

⁸² Apesar de a escola de educação infantil não alfabetizar e nem em casa ter atividades específicas deste teor, Carlo aos quatro anos de idade conhece as letras e sabe escrever com autonomia o seu nome e com ajuda o nome dos seus familiares. Vale ressaltar que ele vive em um ambiente letrado, convive com o irmão alfabetizado e “lê” a seu modo muitos livros infantis.

Felizmente, no ano de 2024, conseguimos por meio de um sorteio matriculá-lo na educação pública federal da UFSC, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Já na entrevista com a professora relatei tudo o que já havíamos experienciado em termos de educação formal com o Carlo. Esta professora, de uma instituição pública federal, tem uma condição de trabalho diferenciada, uma vez que das quarenta horas do seu regime exclusivo de dedicação, apenas uma parcela é voltada para o ensino. A carga horária inclui também a pesquisa e a extensão. Ela, a professora, é fenomenal! Talvez ela seja uma bakhtinina sem saber! Tem conseguido lidar com o Carlo e com os demais da turma de forma brilhante. Carlo não chora mais para ir à escola. Lá é o lugar de brincar e ser feliz. E ele está sendo, com toda a liberdade!



A sua professora, amada por ele e por todos da turma, afastou-se para ter bebê em setembro de 2024. Transcrevo a troca

de mensagens entre Carlo e sua profa Juliane, por áudio no Whatsappque, 11/09, dias após o afastamento e, num período em que ele também precisou se ausentar da escola:

- Oi profe Juliane, eu tô de repouso aqui. Eu tô com uma doença que se chama pneumolia. Eu não paro de tossi e num pára... quando não é tosse é remela e quando não é remela é tosse. E eu to tossendo muito e também tá saindo um trilhão de remelas. E o Rafa já tomou a primeira vacina pra vir aqui? Tô ansioso pra ver ele. Tô com saudades, um beijo.

Eis a resposta imediata de sua professora:

- Oi Carlo! Nossa, que pena que você tá com pneumonia. Ah, é uma doença bem chata essa mesmo. Tem que descansar, tem que tomar os remédios, mas logo vai ficar bonzinho, vai ficar tudo bem, não vai ter mais tanto ranho, tanto catarro porque, aí, é muito nojento mesmo. Por aqui tá tudo bem. Hoje até eu fui na UFSC dar uma voltinha com o Rafa, mas eu nem entrei no NDI. A gente ficou só assim passeando do lado de fora porque ele só tem quinze dias ainda e aí o corpinho dele não tem como se defender das doenças e, às vezes, as pessoas tão com alguma doença, tipo uma gripe ou alguma coisa assim e não sabem e aí vão querer pegar nele, vão querer encostar nele e aí o corpinho dele não consegue se defender, sabe? Daí uma doença simples como um resfriado, às vezes, para um bebê acaba se tornando uma coisa séria (...). Ele vai fazer dois meses só no dia 27 de outubro. Daí depois desse dia, a gente vai levar ele pra tomar vacina e aí eu vou falar com a sua professora nova, a professora Fernanda, para combinar um dia de ir lá no NDI que aí vocês podem assim pelo menos fazer um carinhozinho no cabelinho dele, né, no pezinho, na perninha, poder olhar ele um pouquinho mais de perto, tá bom? Também tô saudade de você, de toda turma e espero que você se recupere logo, tá bom? Vou mandar uma fotinha dele de hoje. Beijo.

Como não ser feliz numa escola em que a amorosidade é o principio da relação dialógica? Carlo é/está feliz. No papel de mãe (e é também desejo do pai), esperamos que, ao longo da trajetória escolar de nosso caçula, prevaleça os desterramentos regados de amor.

III A leitura de mundo que antecede a leitura da palavra

A afirmação de Paulo Freire (1989) de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” nunca fez tanto sentido para mim com o(s) desterramento(s) que o Carlo me proporciona diariamente, desde a mais tenra idade. Obviamente, como uma mãe bakhtiniana sempre me oriento a partir das palavras de Bakhtin de que,

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181) grifos do original.

Ainda que saiba que já nos primeiros anos de idade acompanhamos esta realidade da palavra tornar-se real. E mais, o impacto delas na vida de uma criança que já toma decisões, já lida com posicionamentos cheios de sentidos e, portanto, ideológicos não estava preparada para o episódio que agora relato.

Nas festas de final de ano, passamos uma temporada na casa de meus pais, no interior do estado de São Paulo. A opção de meus pais foi conservar a casa e a disposição, especialmente, dos quartos, da forma como deixamos, meus irmãos e eu, quando crianças: quarto da minha irmã e meu (cheio de borboletas, etc) e quarto do meu irmão (repleto de carrinhos). Os meus dois filhos, optam por este quarto quando estamos lá. Na porta do quarto, meu irmão, na infância, colocou um adesivo, para “brincar” com a minha mãe de que não limparia o quarto diariamente, como ela solicitava. Aquela imagem na porta era muito natural para mim, “ex-moradora” da casa, que passava desapercibida. Segue a imagem:



Ao passar com o Carlo, com três anos de idade, em meu colo, um dia após o banho, ele me questiona:

- Mãe, por que não pode entrar ovelhas neste quarto?

- Quê? – eu respondo.

Carlo insiste:

- Por que não pode entrar ovelhas neste quarto?

- Do que você está falando, Carlo?

Ele aponta para o adesivo:

-Lá na porta!

Eu, surpresa, ri. Passado o impacto que a interação me provocou, expliquei que não era ovelha, mas o bicho que estava no círculo tarjado era um burro e expliquei o significado a ele a partir da parte verbal que ele ainda ignorava.

Em que momento da vivência dos seus três anos Carlo compreendeu que um pictograma circular vermelho cortado por uma barra transversal da mesma cor significa “proibido”? Seria esta compreensão retirada do mundo da vida, muito além das palavras “alheias” dos seus pais? Não tenho respostas, mas penso que as palavras do meu caçula estão se transformando em próprias muito mais rápido do que eu pensava acontecer. E o que é melhor, os tantos “outros” que contribuem para esse processo de deslocamentos fogem de nosso domínio de pais.

IV Por um porvir repleto de deslocamentos

Quantos desterramentos vivenciaremos com ele? Não sabemos. Talvez lá adiante uma outra narrativa me faça pensar novamente sobre essas questões. Lançamo-nos a projeções de futuro já que, como aponta a reflexão bakhtiniana,

O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo (BAKHTIN, 1992, p. 110).

Assim, finalizo o ato de narrar e, nesse regresso ao meu lugar, renovo os desterramentos que me constituem mãe e ser ‘outro’ do Carlo (e também do Lucca, meu outro filho). Deixemos então a vida seguir o seu curso, pois como sabiamente disse Paulo Freire (1996, p. 76) “O mundo não é. O mundo está sendo”.

Referências

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GIOVANI, F. Da teoria à vida II: a concepção da vida do meu segundo filho a partir da reflexão bakhtiniana. In: Angélica Duarte; Márcia Concencio. (Org.). **Palavras bakhtinianas para mudar o mundo**. 1ed.São Carlos: Pedro & João editores, 2020, v. 1, p. 85-89.
- VOLÓCHINOV, V. **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.

QUANDO A MORTE DESLOCA A VIDA

Victória Zanoni MARTINS⁸³

Eu imagino um universo paralelo onde você
parou por um instante e pensou que talvez valesse a
pena ficar um pouco mais

1 Primeiros ventos

Assim como o inverno, a morte pode chegar como uma frente fria e mudar a paisagem à nossa volta; não deslocando apenas o vento e as árvores, mas também as nossas vivências. Como pensar a morte por uma perspectiva do deslocamento? Como pensar em um fim que dialoga com a vida de quem fica?

Refletir sobre a morte sob a perspectiva bakhtiniana é colocá-la como um final para o nosso corpo social, mas também como algo que deixa rastros na memória de outros sujeitos, igual pegadas na chuva. Uma vez que o “eu” e o “outro” são essenciais para o diálogo, o fim da vida pode significar a impossibilidade de comunicação, da nossa essência como seres humanos: a linguagem. Talvez esse seja o motivo do tema causar tanta angústia

O ato de refletir sobre a morte e seus desdobramentos partiu da minha experiência com uma narrativa literária, na qual fui afetada pela história a ponto de querer torná-la parte da minha trajetória acadêmica. A história de Julieta contada no livro *Boa sorte* – história em quadrinhos que servirá de fio condutor deste texto

⁸³ Aluna de Graduação do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e voluntária de Iniciação Científica da Profa. Dra. Fabiana Giovani. Participa do PET – Conexões de Saberes: diálogos entre comunidades e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP).

— encontrou-se com meu “eu” leitora em um momento de perda e transformou minha relação com livros ilustrados.

A vontade de falar sobre um tema tão significativo aumentou quando fui apresentada às teorias de Bakhtin e a um grupo também dedicado a pensar os diálogos possíveis na literatura infantojuvenil⁸⁴. Assim, esse texto vem como os primeiros ventos da minha entrada no campo e a partir da escrevivência⁸⁵ carrega os leitores a repensar o que nos desloca quando a morte chega.

2 Desabrochar de pensamentos

Em meados de 2021, muito antes de saber que a literatura para infâncias e histórias em quadrinhos ganharia um espaço significativo na minha trajetória acadêmica, vivenciei a morte de alguém próximo pela primeira vez, meu pai. Assim, quando surgiu a oportunidade de enviar um texto para o *Rodas de Conversa Bakhtiniana*⁸⁶ percebi a abertura para escrever sobre esse tema muito evitado no cotidiano, principalmente na literatura infantojuvenil. Meu pai faleceu no dia 07 de setembro, um feriado — já pensando que ninguém ia precisar faltar ao trabalho para visitá-lo; as inscrições para o evento iniciam nesse mesmo dia, outra coincidência que não poderia ser ignorada.

Boa sorte, escrito e ilustrado por Helena Cunha⁸⁷, chegou às minhas mãos naquele mesmo ano, sem eu saber o impacto que teria

⁸⁴ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP).

⁸⁵ termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo e manifesta uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida.

⁸⁶ X Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana & VII EEba – Encontro de Estudos Bakhtinianos.

⁸⁷ Helena Cunha nasceu em 1989 e não demorou muito para começar a desenhar em tudo que via pela frente. Formada em cinema, descobriu lá pela metade da faculdade que gostava mais de rabiscar storyboards do que da agitação dos sets de filmagem. Hoje é ilustradora e quadrinista. Pode ser encontrada no Instagram @HelenaCunhas.

no meu percurso. O livro é construído por meio das ilustrações e escrita sensível da autora e se desenvolve principalmente pelos sentimentos da protagonista. Essa característica fez com que eu me envolvesse cada vez mais na leitura, uma vez que a escritora perpassa temas particulares à humanidade: amor, morte e amizade.

O desenvolvimento da personagem misturou-se ao meu no momento em que compartilhamos da perda. A literatura, no seu âmago, possui a característica de dar forma aos sentimentos, de ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem a nossa vida. Ela pode nos fazer sonhar, tremer de inquietude ou nos desesperar (Todorov, 2009). Ainda nas palavras do escritor;

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma, porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (p.76)

E dessa forma que o livro entrou no meu cotidiano: a partir de dentro.

Enquanto pensava sobre o tema “desterramentos: por um ato humanamente amoroso” (eixo central do evento), resgatei a leitura na minha memória. O que é mais humanamente amoroso, do que transformar a memória de alguém através da literatura? Assim, desabrochou a ideia de transformar essa experiência em escrita e refletir sobre como a narrativa ficcional pode gerar deslocamentos.

3 Seguindo as folhas

A narrativa acompanha Julieta, uma menina que vê sua vida desmoronar após a morte da irmã mais velha. A partida inesperada da irmã, Laura, expõe as fraturas da família e as fragilidades do mundo da jovem. Obrigada a se mudar para a casa da avó, em uma

cidade fria e desconhecida, Julieta escreve para a irmã morta enquanto aprende a lidar com o luto.

Enquanto a personagem escreve, ela descola-se da realidade para encontrar o outro através da escrita. Nesses momentos, as memórias entram na narrativa em conjunto com os pensamentos de Julieta, a qual percorre seus sentimentos de raiva e pesar por não conseguir encontrar as respostas para a morte da irmã. O que mais angustia a protagonista é a impossibilidade de comunicação; a linguagem depende do outro para existir. Para suprir essa falta, ela escreve.

Essas ocorrências podem ser observadas nas imagens (figura 1 e 2). Na primeira imagem o leitor tem a experiência de ler Julieta “resgatando” a irmã para uma conversa, o que é bem frequente ao decorrer do texto, pois as memórias são um lembrete constante da não presença de Laura. Na figura 2 é esse momento que a protagonista usa da escrita para se comunicar, mesmo que essa conexão seja apenas uma folha em um espaço-tempo restrito.

Figura 1



Fonte: Cunha, 2020

Figura 2



Fonte: Cunha, 2020

Como citado anteriormente, a morte pode ser considerada o fim do indivíduo social, ou seja, aquele que não está mais num coletivo, já que segundo Bakhtin o ser humano precisa nascer duas vezes — nascimento biológico e social —, pois ele apenas se torna real quando é inserido nessa “localização social e histórica do homem” pelos eventos que rodeiam a sua existência (Giovani; Souza, 2017 apud Bakhtin, 2004, p.11). Dessa forma, quando acontece a morte de alguém, o indivíduo que permanece socialmente, experiencia uma crise da ausência do outro que também constitui a sua identidade. Quando essa crise acontece “nós precisamos instaurar o outro, eu exijo o outro, eu preciso do outro” (Miotello, 2011), o que me faz perguntar quem sou nessa ausência. Em paralelo à narrativa de Boa Sorte, a personagem da história está vivendo uma crise de alteridade⁸⁸ em que cria consciência da incompletude do ser, considerando que um organismo singular não pode por si só existir.

Percebe-se que estou tomando aqui o luto (a vivência da morte do “outro”) como uma instabilidade da relação que constitui o ser humano, precisando que ele passe por uma reconfiguração para restabelecer quem são os “outros” que nos complementam. O livro participou como fronteira para eu entender a passagem entre vida e morte, entre o “eu” e o “outro”; a narrativa deslocou meu corpo a pensar sobre os significados da ausência. Assim como a personagem está se reconstruindo e amadurecendo durante a história, não descartando as memórias da irmã, mas resgatando elas para ressignificar aquela falta, eu percebi como não desaparecer com o “outro” é essencial para nossa própria existência.

⁸⁸ Alteridade é a condição de constituição do eu; o princípio de alteridade determina a necessidade de sempre haver dois sujeitos, ativos e respondentes, indispensáveis entre si, um que se posicione como locutor e outro que ocupe o papel de interlocutor (eu e outro) e que ambos troquem de papéis mutuamente à medida que interagem. (Giovani; Souza, 2017, p.60)

Figura 3

Figura 4

Figura 5



Fonte: Cunha, 2020

Nessa linha, as memórias são os vestígios a permanecer mesmo após nossa partida; por isso, é possível observar no livro o papel primordial que elas desempenham na construção da jornada de Julieta após um evento trágico, até ela conseguir sentir que pertence a algum espaço novamente. A própria personagem cria um mundo em sua cabeça em que a irmã conseguiu viver um pouco mais (figura 3), o ato diz mais sobre a sobrevivência do “eu” do que do “outro”, demonstrando as fragilidades de se sentir incompleta.

A escolha das imagens foi determinante para demonstrar como a escrita é sensível e se mescla aos sentimentos conflitantes de Julieta. Ela foge da escola e de outros convívios sociais (figuras 4 e 5) para conseguir ter esses momentos de contato com a irmã, ela encontra nas pequenas coisas, como folhas de outono, músicas ou uma foto guardada, os vestígios de que sua irmã continua ali. Ela não é a mesma após perdê-la e nem poderia ser.

4 Por novas estações

A experiência de leitura permitiu um novo olhar sobre o que significa a morte para os sujeitos e principalmente os deslocamentos que ela gera a partir da ausência do “outro”. É fazer

pensar o que as relações que construímos formam e podem formar a partir de dentro, o que nos tornamos quando criamos consciência da nossa incompletude infinita.

Entre todas as possibilidades de respostas para como você é atingido pelo luto, já que somos singulares no existir-agir de cada um, a única coisa que podemos afirmar é que nunca mais somos os mesmos após perder o “outro”.

Como a intenção do ensaio não é fechar nenhuma porta de diálogo e sim, escrever sobre esses vestígios que o “outro” deixa na nossa história; é pensar principalmente a literatura como a potência para adentrar esses temas e construir uma linha entre o ficcional e a realidade, deslocando nosso olhar. Uma ponta que permanece desamarrada para possíveis pesquisas é como a infância encara a morte, sendo um período ainda tão prematuro da nossa vida.

Deixo aberta a questão para que todos que chegaram até aqui reflitam sobre como a morte os desloca.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

DUARTE, Constância Lima *et al* (org.). **Escrevivência**: a escrita de nós : reflexões sobre a obra de conceição evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da Ética e a ética do Discurso**. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 96 p, 2009. Tradução de Caio Meira.

CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E DO CÍRCULO À EDUCAÇÃO : O QUE ELE NOS DIZ SOBRE A PALAVRA

Márcia Ely Bazhuni Pombo de Sousa

Palavra é signo por excelência.
(Bakhtin)

Escolhemos escrever sobre a palavra em Bakhtin por entendermos que somos seres humanos e falantes. Portanto, a palavra está inserida na sociedade desde quando nos entendemos como ouvintes e falantes. Ao estudarmos o autor a partir das aulas da professora Letícia Queiróz de Carvalho nos sentimos motivadas a pesquisar Bakhtin e correlacionar ao nosso tema de pesquisa a época do Mestrado em Educação , e mais ainda , o que podemos refletir sobre as relações dos sujeitos no cotidiano da escola. Nos diz Bakhtin a respeito da palavra “que a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério”. (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006, p.104)

Neste sentido, nos cabe afirmar que o autor foi um pesquisador da linguagem humana, seus escritos, a variedade de assuntos, inspiraram aos estudiosos trabalhos em diferentes áreas e disciplinas que favoreçam os conceitos de Bakhtin na história, na psicologia, na filosofia, na crítica literária. Assim, entendemos que os estudos de Bakhtin pertencem a comunicação e compreender sua obra é dialogar com ele. O que estamos fazendo é produzindo um texto a partir da obra de Bakhtin. Vamos convidar o leitor para uma leitura sobre a vida de Bakhtin desde a data de seu nascimento até sua morte aos 79 anos em 1975.

Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895, em Orel, na Rússia, em uma família em processo de empobrecimento, embora aristocrata. Ele tinha um irmão que seria mais velho do que ele, de

nome Nikolai. Por necessidade do trabalho de seu pai, gerente de banco, sua família mudava-se com uma frequência o que resultou uma infância movimentada de cidade em cidade. Cidades essas que eram próximas às fronteiras de vários lugares, favorecendo a Bakhtin e ao irmão uma oferta de variedades culturais e de línguas diferentes a deles. Em 1913 Bakhtin conclui a Educação Básica, matriculando-se na Universidade de Odessa, porém vem a se formar na Universidade de São Petersburgo em História e Filologia, no ano de 1918.

Em Nevel, Bakhtin torna-se professor e passa a integrar um grupo de intelectuais, que discutiam política, religião e literatura. Mas em 1920, ele se muda pra Vitebsk onde dá continuidade as reuniões já do Círculo. Em 1921, Bakhtin se casa com Elena A. Okolovich, porém não há registros sobre filhos nascidos desse casamento. Em 1923, foi diagnosticado com uma doença óssea denominada osteomielite e em decorrência da mesma uma de suas pernas foi amputada em 1938, mas não há registro se houve necessidade da outra perna ser amputada. Em 1924 ele se muda para Leningrado, desempregado, vivendo do auxílio-doença. Em 1929, ele foi preso pela polícia da URSS por uma sentença de cinco anos de trabalhos forçados em Solovki. Por conta de sua doença, ele foi exilado no Cazaquistão. Passou seis anos em Kustanai, Cazaquistão, e assumiu um trabalho de escriturário e ao mesmo tempo escrevia os ensaios de crítica literária. Em 1936, mudou-se para Saransk, Mordovian, para lecionar no Instituto Pedagógico de Mordovian. Em 1937, ele novamente se muda agora para uma pequena cidade de Kimry para trabalhar em um livro sobre um romance alemão do século XVIII.

Percebemos nesses registros da biografia de Bakhtin movimentos relevantes que nos mostram a dificuldade de uma coletânea mais regular da obra dele. Há textos onde o autor inicia sua escrita e observamos que há uma interrupção, para mais a frente retomar. Continuando esses registros, em 1940, Bakhtin mudou-se para Moscou para trabalhar em uma dissertação na tentativa de obter o diploma de Doutor em Ciências, o que lhe foi negado. Em 1945,

retorna a Saransk, para assumir a posição de presidente do Departamento de Literatura. Onde em 1957 será nomeado chefe do Departamento de Literatura Russa e Mundial. Três anos após, ele se aposenta por motivo de sua saúde já deteriorada. Em 1969, ele voltou a Moscou para se tratar, buscando mais atendimento para sua doença. Em 07 de março de 1975 morre aos 79 anos.

A partir dessa biografia, nós podemos afirmar o trabalho que desenvolveu em prol de um projeto intelectual ao longo da vida, e muitas polêmicas surgiram em torno de suas obras, o que gerou em algumas publicações com as assinaturas de seus amigos como V.N.Voloshinov e P.N. Medvedev ao longo de um tempo da censura stalinista. Por isso, conforme citado acima além das mudanças de locais em sua vida, também esta situação da censura fez com que sua obra não obtivesse uma ordem em que foi literalmente escrita.

Após sua morte, seus trabalhos foram descobertos, suas ideias ganharam popularidade, hoje é considerado um defensor da linguística e da crítica literária. No ano de 1994, no Reino Unido, The Bakhtin Centre, na promoção de pesquisas sobre seus trabalhos e o Brasil é um dos países que mais produz trabalhos sobre Bakhtin e o Círculo e conta com o periódico: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, da PUC – SP. Portanto, nós conversaremos sobre a palavra, o diálogo que Bakhtin nos traz. Sobre o pensamento de Bakhtin diz Fiorin:

[...] é para a existência do ser humano concreto que se volta Bakhtin. Sua filosofia primeira não construirá leis gerais, mas uma fenomenologia dos eventos. A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e nisto é o outro. Eu e o outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se em contraposição de valores (FIORIN, 2017.p.20).

Portanto, a conversa com a obra de Bakhtin, o eixo da relação eu/outro no discurso e o Círculo Bakhtin abordou as questões

sociais e culturais colocadas pela Revolução Russa, e a centralidade das questões de importância na vida social em geral e a criação artística em particular, analisando por qual linguagem registrou os vários conflitos entre os grupos sociais. E desta forma, nos identificamos com o autor quando percebemos que para ele e os demais intelectuais do Círculo a ideia de que não existe a separação entre teoria/vida, pois para nós pesquisadoras da Pedagogia Social acreditamos também que não existe separação entre teoria e prática, porque a vida é a prática, são nossas ações para nós e para os outros. Bakhtin e o Círculo acreditavam que esta separação não considera o ato singular e contrapõe o objetivo, o social ao individual, o universal ao singular.

Como nós da Educação, professoras-pesquisadoras que acreditamos na diversidade histórica – social, no diálogo como mediação entre os sujeitos, a relação com a obra de Bakhtin nos diz que visões de mundo não se desvinculam da linguagem e a ideologia é vista como algo imanente à realidade concreta do falante e é indissociável da linguagem. Ou seja, a linguagem e a comunicação como forma de viver a ética enquanto ato responsivo responsável, sem alibi, a partir da alteridade no e para o diálogo. Esse diálogo é de discursos produzidos por palavras que são signos sociais ideológicos.



Fonte: Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (2020).

Como nos mostra a imagem acima, os discursos da vida cotidiana para Bakhtin compreendem as relações dialógicas que para nós da pedagogia social é um ponto de relevância, pois a prática do social e da convivência na escola nos implica a análise no campo com os docentes e as crianças. O estudo da palavra em Bakhtin vai nos remeter ao estudo da enunciação, que será a palavra no contexto da vida real do sujeito. Para ele, “a enunciação é o produto linguístico – discursivo que se constitui a partir da interação ente dois ou mais indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 1982, p.112). Ressaltamos que os estudos de Bakhtin e do Círculo vêm representar para a época século XIX início do século XX, nova análise, nova leitura a respeito da linguística no campo tradicional de sua interpretação. O trabalho do Círculo traz à discussão a manifestação dos textos literários, do discurso que até então estaria dissociado do homem e de sua história. Desta forma, ele não só contribuirá com a literatura, mas também uma abrangência em transitar para as ciências sociais. Para nós, o que é relevante vem de encontro ao que ele considerava como integrantes dos dizeres dos sujeitos: história e experiência. Ou seja, a teoria e a prática caminhando lado a lado.

Portanto, nós educadores que levamos conosco a ciência e as nossas práticas consideramos de relevante importância os pensamentos e escritas de Bakhtin. Segundo Pires (2000) o importante para ele era a investigação do ser humano, social e público, em permanente relação intersubjetiva de alteridade, através da compreensão de seu discurso. Os seres humanos encontram nas relações uns com os outros o conhecimento que ampara e tem a capacidade de nos transformar. E nas palavras vamos tecendo os sentidos que os diálogos provocam. Bakhtin nos diz sobre as palavras:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN,1929, p.95).

Sendo assim, por tudo exposto a produção de Bakhtin para os discursos do cotidiano estabelece com a realidade o essencial para a compreensão das vivências, e quando nos reportarmos ao cotidiano nos referimos aos diversos cotidianos das escolas. Bakhtin afirma (1975)⁸⁹ uma mesma língua é (co)habitada por falares diversos, linguagens sociais e dinâmicas que se cruzam, atravessadas pelo social e pela história.

É nesse movimento de linguagens sociais e dinâmicas que somos capazes de nos libertar para novos significados com a permanência de nos relacionar e experimentar transformações em nossas vidas cotidianas. Fiorin ((2018, p.64) nos diz que a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin o sujeito não é assujeitado, ou seja, submetido às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade. Logo, o dialogismo, a palavra se constitui enquanto discurso na palavra do sujeito com o outro, age para construir uma comunicação na sociedade.

O assujeitamento do sujeito não está inserido frente aos discursos sociais, para ele o ser humano encontra o espaço para a liberdade e quando nos reportamos à Educação sob o olhar freireano em sua obra Educação como prática da liberdade (1999), vamos complementar o estudo sobre as palavras de Bakhtin, quando nessa obra Freire (1999) traz a importância do alfabetizar com o outro. A palavra como trampolim para a liberdade crítica da sociedade em que vivemos. Seria uma preocupação de se educar o sujeito para que ele tenha a responsabilidade social e política sobre suas ações no coletivo. Nos parece que ambos escrevem em espaços diferentes, porém muito eles têm em comum ao falar da importância do dialogar.

⁸⁹ Os textos originais foram escritos em 1934 e 1935.

As palavras são expressões presentes nas práticas dos sujeitos e por assim dizer, vão construindo relações que atravessam a história de cada um. A realidade dos sujeitos também é levada em consideração nessa obra do Freire (1999) e a educação para ele era a força de mudança e libertação, pelo uso das palavras, considerando aquela realidade apresentada por cada sujeito, cada estudante. O processo de despertar no outro suas potencialidades se coadunam com a Pedagogia Social que procura potencializar o sujeito naquilo que ele tem de melhor. Não podemos nos fechar diante de ações nos moldes antigos da Educação que não autorizava o outro a palavra.

No contexto em que vivemos, e mais na Pandemia de Covid-19 que assolou nossas vidas intempestivamente, traz o atraso na Educação para milhares de sujeitos que não conseguiram ter acesso a essas palavras no mundo tecnológico, sem possibilidades sociais que pudessem reverter esse quadro de gravidade no aprendizado em que se encontram. Como faz falta as palavras. Elas nos trazem o conhecimento, nos retiram da mesmice social e nos integram em diálogos que nos permitem transformações. Essas transformações nos causam participações coletivas mais conscientes e o processo de desenvolvimento das identidades vão tomando rumos novos para nossas vidas. Nós e os outros.

Os autores assim expressam em suas escritas uma visão humanista do ser humano, na qual ambos valorizavam as atuações dos sujeitos em sociedade, os colocavam como centro da realidade, fazendo sua própria história.

Concluimos, chamando a atenção para o fato de que os estudos que envolvem o diálogo e a palavra são essenciais para as relações dos sujeitos sociais e históricos, colocando – os participantes nos discursos e contribuindo para que ambos se reconheçam em suas identidades. É através do outro que nos tornamos sujeitos, e como tal, somos sujeitos inacabados.

Referências

BRAIT, Beth Brait; CAMPOS, Maria. Inês Batista. “Da Rússia czarista à web”. In: BRAIT, Beth. Bakhtin e o círculo. São Paulo.: Editora Contexto, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

_____, Mikhail. Questões de Literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1975.

_____, Mikhail. Os Gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. São Paulo: Editora 34, 2017.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

73

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

PIRES, Vera Lúcia. Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Vol. 16. ano 2002.

EIXO ESTÉTICA

IDENTIDADE, ALTERIDADE E SINGULARIDADE EM O AVESSE DA PELE

NUTO, João Vianney Cavalcanti⁹⁰

No penúltimo capítulo do romance *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, o personagem-narrador, Pedro, faz o seguinte comentário sobre sua própria narrativa, dirigindo-se aos pais, Henrique e Martha:

Acho que vocês nunca se preocuparam em organizar uma narrativa para mim. Sei que o tempo foi passando e o que foi dito por vocês, antes da minha memória, foi dito em retalhos. Então precisei juntar os pedaços e inventar uma história. Preciso arrancar a tua ausência do meu corpo e transformá-la em vida. Para isso, não me limito ao que vocês me contaram, nem ao que estes objetos me dizem sobre você. Não acho que devemos lidar apenas com a lógica dos fatos. Prefiro uma verdade inventada, capaz de me pôr em pé. Eu sei que esta história pode estar apenas na minha cabeça, mas é ela que me salva. (Tenório, 2020, p. 183)

Esse comentário metalinguístico, por parte de um personagem-narrador (autor secundário, segundo Bakhtin) pode ser associado a uma série de reflexões de Mikhail Bakhtin (2003) sobre a relação entre autor e personagens na narrativa, bem como ao caráter dialógico do que ele denomina acontecimento estético. Como todas as concepções de Bakhtin, também a atividade estética é fundamentalmente dialógica. No caso da construção da narrativa, o dialogismo baseia-se na posição privilegiada do autor-criador, que tem um campo de visão muito mais maior que aqueles dos personagens. A essa visão maior, Bakhtin (2006) denomina excedente de visão. Na vida, o excedente de visão baseia-se na

⁹⁰ Professor Associado IV de Teoria da Literatura da Universidade de Brasília (UnB)

situação de extralocalização (traduzida por Todorov como “exotopia”). Cada pessoa pode ter um tipo de percepção sobre outra exatamente porque não coincide com ela, não vive a mesma vida, não ocupa o mesmo lugar no mundo. Na narrativa, o excedente de visão é muito mais amplo, pois o autor-criador tem a visão completa dos acontecimentos contados e das relações entre as personagens, afinal é ele quem cria as personagens, articuladas com o enredo. É essa visão do todo que é apresentada no texto ao leitor.

Em *O avesso da pele*, o ato de recuperar a figura do pai por meio da memória envolve uma tensão entre conhecer, não conhecer e inventar; no caso, uma invenção prudente, baseada nos fragmentos de memória do que vivenciado por ele e do que lhe foi relatado. Narrar torna-se uma forma de compor organizando rastros. Como autor de sua narrativa, Pedro tenta conhecer melhor os pais recriando-os. Não aspira ao conhecimento completo da cada um deles (na vida), mas ao conhecimento possível como personagens de sua narrativa. Para Bakhtin (2003), o outro é fundamental para a formação do eu; por isso compreender os pais acaba sendo um modo de compreender a si mesmo, como afirma: “Por isso, sigo recontando a tua vida, que também é um pouco da minha. Investiguei os teus afetos através dos meus. Eu ainda não sei o que fazer com essa verdade inventada. É inventando que se consegue ser honesto.” (Tenório, 2020, p. 184). Neste caso a invenção é uma tentativa de conhecer mais intimamente o pai: “Eu queria ter morado num pensamento teu. Como uma forma de amor. Um amor entre pais e filhos. Um amor intelectual, silencioso e delicado” (Tenório, 2020, p. 184). Como afirma Pedro: “Compreender as ações dos pais leva anos, às vezes a vida inteira.” (Tenório, 2020, p. 72). Contudo Pedro tem consciência da precariedade de sua distância autoral em relação à história:

Acho que inventei uma memória sobre você sem a distância e a maturidade necessárias. Sei disso, mas a minha ingenuidade é tudo que tenho. Esta é ainda a história de uma ferida aberta. É uma história

para me curar da falta daquilo que você, repentinamente, deixou de ser. (Tenório, 2020, 184)

Segundo Bakhtin (2003), a extralocalização também fundamenta a narrativa autobiográfica, pois, ao narrar a própria vida a partir de momento posterior ao vivido, o autor vê a si mesmo com outros olhos, tornando-se, em parte, outro para si mesmo. Podemos chamar esse tipo de exotopia de *exocronia*: a distância em relação aos fatos vividos, cujo melhor exemplo encontra-se no romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, narrado a partir da perspectiva de um defunto autor, situação própria de um gênero antigo que, segundo Bakhtin (2008, p. 132), deu origem ao romance: a sátira menipeia. No caso de *O avesso da pele*, temos o personagem-narrador quando jovem adulto contando fatos relativos à sua infância e até a períodos das vidas de seus pais anteriores ao seu nascimento.

As memórias de Pedro, tanto na parte sobre as vidas dos pais quanto na narrativa de sua própria vida apresentam personagens que sofrem com o racismo, ao qual buscam formas de resistência. Os personagens são marcados por situações de violência que manifestam o racismo presente na sociedade, por meio dos diversos estereótipos negativos que afetam as pessoas negras. Os dois principais elementos estruturantes do enredo são a busca do pai (principal motivo condutor); e o racismo como fator condicionante dos problemas das personagens. Como problemas centrais dos personagens, os traumas e os atos de resistência estruturam o enredo, sendo o racismo e sua denúncia o que Bakhtin (2008, p 92) denomina “ideologia geradora de formas”.

Falar em combate ao racismo implica falar em identidade, bem como em estereótipos: redefinir a própria identidade combatendo os estereótipos; preservar e valorizar a própria identidade sem introjetar preconceito do outro. Em dois momentos do romance, os personagens, ainda crianças, descobrem que a cor da pele tem papel fundamental nos problemas que enfrentam na

vida. Descubrem que são socialmente negros, como acontece com Martha, mãe de Pedro, o narrador:

Madalena achou que era pouco, e completou dizendo que a cor dela não significava nada. Que cada pessoa é uma pessoa e nunca deixe te diminuírem porque você é negra, ela disse. Minha mãe, a princípio, não entendeu por que ela falara aquilo com tanta ênfase e passou dias pensando naquela palavra: “negra”. Antes, ela erra Martha ou Marthinha. Agora, depois de uma simples pergunta, ela passara a ser Martha e negra. A pele fora nomeada, a existência ganhara sobrenome. (Tenório, 2020, p. 54)

Essa percepção implica reconhecer, querendo ou não, que faz parte de um grupo discriminado. É o que acontece, logo no começo do romance, quando Henrique, o pai de Pedro, passa pela violência, de ser confundido com um bandido:

Você foi levado algemado para uma delegacia. Foi a primeira vez que você sentiu o ferro frio de uma algema nos pulsos. Ao seu redor, pessoas te xingavam de ladrão e ainda diziam que daquela você não escaparia. Somente na delegacia as coisas foram esclarecidas: você havia sido confundido com um bandido. (Acharam que você tinha roubado o boné de um daqueles moleques.) E ser confundido com bandido vai fazer parte de sua trajetória. E você vai custar a compreender por que essas coisas acontecem. (Tenório, 2020, p. 18-19)

A partir daí, a narrativa ganha traços de romance de formação, pois tanto Henrique, o pai, Martha, a mãe, quanto Pedro, o filho, entre vários outros personagens, aprendem, de maneira dolorosa, como lidar com uma sociedade racista. Henrique é vítima de diversas ações violentas da polícia, até ser assassinado em uma ação desastrosa, quando, pela última vez, é confundido com bandido. Mesmo quando a violência aberta não acontece, Henrique enfrenta diversas situações de constrangimento. Por exemplo: a arrogância condescendente de um patrão que diz que “não gosta de

negros”, mas o emprega para “dar-lhe uma chance” e salvar-lhe das drogas, pois “pessoas brancas nunca pensam que um menino negro e pobre possa ter outros problemas além de fome e drogas” (Tenório, 2020, p. 83). Ou quando convive com a família de Juliana, sua namorada branca:

E, quando você foi apresentado à família de Juliana, quando naquele almoço de domingo o tio dela de cinquenta e quatro anos, o Sinval, um motorista de Kombi escolar, te chamou de *negão*, você não se importou. Não se importou porque aquilo significava algum tipo de intimidade, e você, enfim, estava sendo aceito pela família branca da sua namorada. Acontece que, em pouco tempo, você não só passou a ser o *negão* da família, como também passou a ser uma espécie de para-raios de todas as imagens estereotipadas sobre os negros: pois disseram que você era mais resistente à dor, disseram que a pele negra custa a envelhecer, que você deveria saber sambar, que deveria gostar de pagode, que devia jogar bem futebol, que os negros são bons no atletismo. Você não corre? Que os negros são ruins como nadadores, já viu algum negro ganhar medalha olímpica na natação? Agora, olhem nas corridas. Vocês ganham tudo. É porque desde cedo aprendem a correr dos leões na África, não vê como aqueles quenianos sempre ganham a São Silvestre? (Tenório, 2020, p. 29)

Martha, mãe de Pedro, também passa por constrangimentos desde a adolescência, como conta o narrador: “Minha mãe estava com treze anos quando escutou um homem que tinha idade para ser seu avô dizer que ela era uma mulatinha muito gostosa.” (Tenório, 2020, p. 54) No seu primeiro casamento, morando na casa dos sogros, Martha passa a ser tratada como empregada, sendo pressionada a realizar todos os afazeres domésticos: “Agora você é da família e isso significa que pode ajudar a manter a casa dos seus sogros limpa também. Uma moreninha forte igual a você pode ajudar bastante.” (Tenório, 2020, p. 79)

Como romance de formação, *O avesso da pele* também narra as transformações dos personagens, seu amadurecimento ao reagir às situações da vida. As primeiras formas de resistência são

adaptações de comportamento, que o narrador chama de “manual de sobrevivência” (Tenório, 2020, p. 88):

Não chame a atenção dos brancos. Não fale alto em certos lugares, as pessoas se assustam quando um rapaz negro fala alto. Não ande por muito tempo atrás de uma pessoa branca na rua. Não faça nenhum movimento brusco quando um policial te abordar. Nunca saia sem documentos. Não ande com quem não presta. Não seja um vagabundo, tenha sempre um emprego. (Tenório, 2020, p. 88).

Parte dessas estratégias consiste em escolher cuidadosamente as roupas, para não ser “confundido com vagabundo”. No entanto, Henrique logo descobre que essas estratégias não garantem segurança, o que se confirma com sua morte trágica em uma abordagem policial.

O avanço na conscientização, que envolve o questionamento crítico, começa no ensino médio, quando Henrique passa a assistir às aulas do professor Oliveira Ferreira. Assim conhece a história do racismo, o que o leva não só a compreender melhor os constrangimentos por que vinha passando, como também a necessidade de combatê-los. O discurso didático do professor acaba explicita a ideologia geradora da forma do romance de Tenório, sendo também parte do que Bakhtin (2015, p. 113) denomina “heterodiscurso romanesco”. Em uma sociedade marcada pela ideologia de democracia racial, a consciência de Henrique atrapalha sua relação, com Juliana, a namorada branca, pois um tabu é quebrado; e as manifestações aparentemente inofensivas de preconceito passam a ser intoleráveis para Henrique:

E, sempre que podia, você citava o professor Oliveira. Sempre que podia, imitava até o seu modo de falar. No entanto, sem que você percebesse, Juliana passou a comentar menos o assunto. Na verdade, passadas algumas semanas, ela começou a ficar incomodada com toda aquela histórica de raça, preconceito, negro e negritude. (...) Além disso, os almoços de domingo na casa da avó dela tornaram-se cada

vez mais difíceis para você, não que os parentes de Juliana tivessem aumentado as piadas e comentários racistas que faziam, mas é que agora você começara a ter um pouco mais de consciência. Então, certo dia, ao saírem dali, você disse a Juliana que preferia parar de ir àqueles almoços. Ela te perguntou o porquê, e você respondeu que não queria mais ouvir aquele bando de racistas te chamando de negão toda hora, e que você tinha um nome e talvez eles nem soubessem que seu nome era Henrique. (Tenório, 2020, p. 34-35)

Ser parte de um grupo discriminado implica, querendo ou não, ter uma identidade marcada por estereótipos de uma versão construída pelo outro. Na situação citada, Juliana defende sua família, dizendo: *“Eles não são racistas, só não estudaram o que você estudou”* (Tenório, 2020, p. 35). No entanto, como fenômeno estrutural, o racismo aparece independentemente da intenção de ofensa. O incômodo de Pedro com os estereótipos racistas faz parte de um processo de redefinição da própria identidade. Não se trata de negar a própria cor, mas de ser visto e respeitado de maneira que não se limite aos estereótipos, frequentemente negativos.

Segundo Silva (2000), as identidades não são essências, portanto não são imutáveis. São construções sociais que muitas vezes resultam de relações de poder - e que se alteram em função transformações sociais. Como explica Silva (2000, p. 97), toda identidade envolve inclusões e exclusões, entre semelhanças e diferenças, que fundamentam a oposição “nós/eles”: “O outro é o outro gênero, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. No entanto essa oposição entre o que próprio e que é diverso não costuma ser neutra: em função de desigualdades de poder nem sempre explicitadas, a redefinição de uma identidade não produz automaticamente a devida valorização de outras identidades, mesmo as múltiplas identidades presentes em um mesmo grupo. Assim, por exemplo, a consciência do racismo e seu combate não implica necessariamente a consciência das questões de gênero e o combate ao machismo. É o caso dos

problemas da mulher negra, distintos daqueles do homem negro, como expressa Martha, em discussão acalorada com Henrique:

O movimento negro nunca fez nada por mim. O movimento negro acha que tudo se resume à cor da pele. Se esquecem que ser um homem negro é muito diferente de ser uma mulher negra. E às vezes vocês, por serem negros, acham que está tudo resolvido, que estamos sempre no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres. Além disso, eu queria saber onde o movimento negro estava quando me assediavam na praia quando eu tinha treze anos. (...) Eu não quero dizer que essa história de negritude não tenha importância, não é isso, mas esse tipo de movimento coloca todos nós no mesmo balaio. Os negros são diferentes. Não somos todos iguais. (Tenório, 2020, p. 76)

Em um romance sobre o racismo, a cor da pele tem um papel fundamental, que seria ignorado caso todos os personagens fossem brancos. No entanto, Henrique adverte a seu filho para também não ignorar o que chama de “avesso da pele”:

Você sempre nos dizia que os negros tinham de lutar, pois o mundo branco havia nos tirado quase tudo e que pensar era o que nos restava. É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos e órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos. (Tenório, 2020, p. 61)

A preservação do “avesso da pele” não tem nada a ver com renunciar à consciência negra em prol da “consciência humana”. Trata-se, na verdade de uma advertência contra o que Ponzio chama de “armadilha da identidade”: a redução de uma pessoa a um indivíduo, isto é, um mero exemplar de um conjunto,

ignorando sua singularidade. Ao ensinar o filho a preservar o avesso da pele, Henrique confirma o que Bakhtin (2010) defende já na sua primeira obra, *Para uma filosofia do ato responsável*: valorizar a singularidade. Isto não implica abolir a identidade, mas reconhecer os seus limites.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tr. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tr. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos (SP): Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tr. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitário, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tr. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. Tr. Valdemir Miotello et alii. São Carlos (SP): Pedro & João, 2010.

PONZIO, Augusto. *Rencontre de paroles*. Paris: Alain Baudri et Cie, 2010.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TENÓRIO, Jeferson. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

O FABULOSO E A CRIANÇA: DESTERRAMENTOS DA LINGUAGEM MITO-MÁGICA

Nelita BORTOLOTTO⁹¹

Fabiana GIOVANI⁹²



Lucca, 7 anos⁹³

I Carona na vassoura

Em conversa sobre literatura fantástica e dimensão da literatura de Franklin Cascaes no universo da Terra da Magia – uma Ilha, “pedacinho de terra perdido no mar”, como poetizou Zininho⁹⁴ em na sua canção Rancho de Amor à Ilha –, eis que salta, neste enfeixe de “palavrório” sobre o fantástico, a mágica palavra

⁹¹ Professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail nelbortolotto@gmail.com

⁹² Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail fabiana.giovani@ufsc.br

⁹³ Expressão da arte referente ao livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* (DRUCE, 1995) desencadeada no ano de 2021, com base em atividade escolar no segundo ano de escolaridade de uma escola pública federal.

⁹⁴ Zininho, como era conhecido Cláudio Alvim Barbosa, foi o compositor da famosa canção “Rancho de Amor à Ilha”, no ano de 1965, posteriormente oficializado como hino oficial da cidade de Florianópolis em 1968.

“bruxa”. Logo ouviu-se uma contundente contestação de quem parecia alheio à referida conversa: “Bruxa não existe!”. Ele, um menino em seus cinco anos de idade, não deixou passar uma “não-verdade”, para ele, neste espaço do que percebe como factual. Bem, de quem falamos aqui? De duas professoras em animada conversa testemunhando a icônica figura das bruxas que atravessa o imaginário humano e a literatura do fantástico com a presença do filho de uma delas que brincava – pensava-se –, absorto em sua interação imaginária com seu brinquedo, uma casinha de plástico com inúmeras portas, janelas e chaminé, na qual punha bolinhas para que as mesmas deslizassem por caminhos internos a esse “lar”.

O que levaria a criança à concepção de mundo real (material, palpável...) e outro, que vimos pelos tempos nominando de “imaginário”, “ficcional”, “fabuloso”, entre outras tantas adjetivações? A concepção, ao menos dessa criança de pouca idade, ergue-se sob os limites do que é tangível, real e intangível, quimérico.

A Bakhtin, filósofo, como ele próprio se definia (Duvakin, 2008) instigava-lhe a compreensão dos atos humanos, a compreensão criadora na experiência humana, o humano do humano. Cercou-se ele, então, tanto da experiência literária quanto fora dela, propondo-se à compreensão do ato incursa ao mundo da vida, da arte e da cultura, à compreensão incursa à interação humana, eu e outro. Seus preceitos teóricos e de colegas de seu Círculo de estudos, fundadores da teoria do dialogismo, amparam nosso intento neste trabalho que é tecer diálogo entre duas produções literárias, distanciadas no tempo e espaço (2015; 1995), propondo-nos à interpretação da materialidade da ambiência literária de ambas as obras no cenário da formação humana, voltada ao mundo mítico, perspectivado pelo universo da criança.

Nossa esteira interpretativa será, portanto, a de rastrear traços notórios ou latentes dos sentidos e seus deslocamentos do que alega Bakhtin (2010) ser o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato, isto é, a contraposição concreta entre eu e outro

como centros de valor distintos, mas correlatos entre si no evento da leitura de literatura fantástica e o que dela se “desperta”. Como o autor reportado afirma em outro de seus escritos, se por um lado “uma obra de literatura, se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação”, por outro, “não se pode fechá-la nessa época”, uma vez que “sua plenitude só se revela no *grande tempo*.” (Bakhtin, 2017, p. 16, destaques do autor). O sentido é festa de renovação, atesta Bakhtin (2003). Advém do encontro entre sujeitos, eu e outro, transcorrendo infinitamente em relações dialógicas outras.

No exercício da liberdade de sentidos outros estendemos o olhar, como indicado, para duas obras de literatura em específico, as quais situam como tema o fantástico e nele o espaço das “bruxas”. Detalhamos: uma delas, “Nos passos de Cascaes – bruxas, lobisomens e outros seres encantados” (Dalla, 2015) e outra, “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” (Druce, 1995).

Estabelecer possíveis diálogos sobre narrativas com personagens que ainda hoje povoam o imaginário de crianças, e aqui destacamos, o imaginário de moradores de Santa Catarina, é não menos instigante para quem busca sentidos explícitos ou latentes nestas materialidades. O universo buxólico preserva raízes históricas em tempo e espaço múltiplos. Este é um deles. Tematizado inúmeras vezes nas narrativas infantis impulsiona a pensar em desterramentos de sentidos de cosmos do imaginário infantil e o que dele transborda.

Nosso ponto de partida é, então, dialogar com o universo bruxólico, pelo ponto de vista da figura das “bruxas”, personagens femininas e das mais populares criações do imaginário – símbolo do contato com a natureza, do poder do desejo de transformações. A assinatura feminina aqui se prende às obras em perspectiva de análise, mas nem sempre é delas que se fala no universo “buxólico”, não? Com pitada de bem e de mal, no ambiente buxólico feminino, muitas vezes são as bruxas representadas com chapéus pontudos, verrugas no nariz e poderes misteriosos. Miradas como criaturas horrendas, malvadas, que voam em

vassouras e adoram fazer poções mágicas. Ou mais: supostamente têm elas conhecimentos sobre poderes ocultos da natureza, encantamentos e magia. Aliás, bruxas são frequentemente associadas a estereótipos negativos de gênero em razão de suas habilidades sobrenaturais, como de lançar feitiços desfavoráveis a terceiros, realizar rituais com modulações maléficas, prever o futuro. Fatores que acabam fornecendo justificativas para que sejam perseguidas e punidas por suas crenças e práticas. No contraponto, pelo prisma “bruxa do bem” encontramos em outros estereótipos, as benzedeadas que aspergem a cura, o amor.

Nas situações prosaicas da vida e da cultura literária estes elementos mito-mágicos com tinta maléfica instituem enquadramentos de maior incidência de tipificação de imagens que circulam sobre seres da feitiçaria. No entanto, essa imagem reiterada no processo criador da fabulação em tons deveras nefastos veio, ao longo do dinamismo social e cultural, flertando imbricações com outra linha de imagem das bruxas no universo “bruxólico”, ao perseguir veredas de discussões dos papéis sociais e históricos das mulheres na sociedade. Condição de efeito refratário (Volóchinov, 2017) no campo da cultura em geral e em espaços da literatura que é acontecimento de complexa relação entre autor-pessoa e autor-criador perante a realidade social e cultural de sujeitos historicamente situados, como bem adverte Bakhtin (2003) em seu trabalho “O autor e a personagem na atividade estética”.

Por certo, cabe ainda a observação de que no ato artístico da literatura esta conduta que versa um estado distinto a “bruxas” não abriga unanimidade. Há os que sustentam com veemência e irredutibilidade a figura feminina das bruxas como personagem cruel, com determinação para a maldade, para a perversidade. A tensão entre marcas pretéritas da experiência acumulada e sentidos renovados ou criados tem seu mérito, seu encantamento, na (re)configuração de realidades possíveis ou de fenômenos mito-mágicos.

No espaço aberto do evento vivo do ato da leitura, sob tensão, tomaremos as duas obras postas no estrado interpretativo deste estudo como extensão de duas autorias projetadas pelo cotejo do acontecimento estético do legado de bruxarias (re)definido no inventário da literatura⁹⁵. A observação, mais de perto, detém-se a traços notórios ou latentes dos sentidos e seus deslocamentos do que afirma Bakhtin (2010) ser o princípio arquetônico supremo do mundo real do ato, isto é, a contraposição concreta entre eu e outro como centros de valor distintos, mas correlatos entre si no evento do existir.

II Caldeirão em ebulição

No encaço de vestígios de pegadas de Franklin Cascaes⁹⁶, o “maior conhecedor de bruxas, lobisomens e outros seres encantados” (Dalla, 2015) seguiremos, em uma obra da literatura infantil, rastros de passos do narrador de um diário pelos quatro cantos da Ilha que, a seu modo, o fez ao gosto de Cascaes.

Assim começa a primeira página:

*QUERIDO DIÁRIO,
AMANHÃ DESEMBARCAMOS NA ILHA DA MAGIA!
SIM, EU E VOCÊ! SEGUIREMOS, POR 4 NOITES
OS PASSOS DO MAIOR CONHECEDOR DE
BRUXAS, LOBISOMENS E OUTROS SERES
ENCANTADOS DAQUELE LUGAR:
FRANKLIN CASCAES*

⁹⁵ Alinhamo-nos à concepção de que a literatura, ainda que estabeleça a criança como público alvo, é para todos.

⁹⁶ Franklin Cascaes nasceu em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, no dia 16 de outubro de 1908 e faleceu em 15 de março de 1983 nessa mesma cidade. Seu legado é vigoroso para a cultura local e além dela. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em seu Museu, abriga grande acervo deste artista patrono da arte mito-mágica da tradição da ilha catarinense.

Com ilustrações de Sergio Magno (Dalla, 2015) revivendo a cada página virada da narrativa o transcurso da história da vida e dos escritos de Cascaes, o leitor persegue os rastros do narrador com olhos e mentes assombrados pelas míticas veredas simbólicas de Cascaes. Claro, antes, o narrador apresenta ao seu possível leitor um pouco do mundo da vida vivida de Cascaes (nome, nascimento, atividade laboral) e sobre sua sensibilidade à escuta do outro em desenhos e registros de mágicas histórias da Ilha da Magia, Florianópolis. O registro dessa experiência em quatro dias transcorre em distintos lugares da Ilha, pelos quais o narrador diz recolher elementos de domínio do mítico (seres fantásticos, bruxas, lendas etc.) pela voz de moradores dos Bairros de Ratores, da Lagoa da Conceição, do Pântano do Sul e Centro. Quanto a um quinto dia, presente na narrativa, este é reservado pelo narrador a sua despedida do leitor.

De nossa parte, dos seres encantados recolhidos por aí, na Ilha, o assombro presente na cultura popular original dessa “Mágica Ilha”, ficará cativo da visita do narrador ao Bairro de Ratores⁹⁷, isto porque é de lá que iremos nos abeirar do mundo das bruxas pelos passos do narrador em suas andanças pela Ilha. Dona Maria e Seu Arlindo, como cicerones – assim o autor-criador do diário denomina as pessoas com as quais conversou na sua trilha “mítica” –, o receberam à beira de um fogão à lenha para contar “causos bruxólicos”. Nesse dia, falaram das preferências desses seres por árvores e cavalos. Da copa das árvores eles selecionavam a quem

⁹⁷ Ratores é um bairro do município de Florianópolis no estado de Santa Catarina, situado na região centro-oeste da ilha. Destaca-se como zona rural, com presença de rendeiras, moinhos de farinha alambiques entre outros elementos culturais. Por ele há trilhas que levam a outro local, o Bairro Lagoa da Conceição. Este último, também pertencente ao município de Florianópolis e um dos cartões postais da ilha. Ela, Lagoa, está localizada no “coração da ilha” – dizem os entendidos. No passado já foi palco de engenhos de farinha e também de acentuada cultura açoriana que, em certa medida, está preservada devido à manutenção de seus casarões, igrejas e outros elementos socioculturais, como arte e gastronomia.

atacar e a que cavalos trançar seus rabos. Até nominaram as bruxas avistadas por lá, em Ratones.

Assim estampou cada uma delas: Bruxa grande; Bruxa dos tempos; Bruxa dos tempos modernos; Bruxa chefe; Bruxa pemucan (esta e as anteriores, terráqueas); Bruxa Siribru (aquática). E foi-se além nos causos: há seres amigos delas: a Tesoura bruxólica, a Vassoura bruxólica alada e o Cão lobisômico. De Ratones, o itinerário prolongou-se pelo meio da mata de um morro que liga Ratones à Lagoa da Conceição⁹⁸. No caminho pela mata, Seu Arlindo alerta o narrador, sobre um possível encontro com “EUCLIDES” – figura mítica, encantador de serpentes e outros animais peçonhentos. Dizem ser ele um desterrado italiano de nascença e morador do continente, com poderes para afugentar animais perigosos, peçonhentos. Afinal, ele era dado a conversas com seres desse nicho do reino animal, inclusive capaz de afugentá-los quando prestes a atacarem seres humanos. Basta gritar três vezes “EUCLIDES”. Bem, mas a viagem daqui desta escrita persegue as buxinhas da ilha. E logo são encontradas igualmente na Lagoa da Conceição.

A conversa agora é com Dona Benta, benzedeira.

CRIANÇA, ESTAIS EMBRUXADA! (p.20)
COM DOIS TE BOTARAM, COM TRÊS EU
TE TIRO, EM NOME DE DEUS, DA VIRGEM
MARIA E DO DIVINO ESPÍRITO SANTO. (p.21)

E é Dona Benta da Lagoa que dá jeito nisso, diz-se na história. Inclusive ela alerta o narrador expondo que bruxas sugam energias de pessoas que as rodeiam.

SE ALGUÉM FICA DOENTE DEPOIS DE CONVERSAR COM
UMA MULHER” [...] “GRANDES SÃO AS CHANCES DE ELA SER
UMA BRUXA. (p.21).

⁹⁸ Ver nota 5.

E não é que Dona Benta, benzeu o narrador!

COM DOIS TE BOTARAM, COM TRÊS EU
TE TIRO, EM NOME DE DEUS, DA VIRGEM
MARIA E DO DIVINO ESPÍRITO SANTO. (p.21)

São tantas as rezas que é melhor ir na Lagoa da Conceição conferir essas benzeduras. Mas uma dessas não vamos deixar escapar de trazer para cá:

ESPANTAR BRUXA
OH, BRUXA FEITICEIRA, PRENDE
OS TEUS PÉS, PRENDE TUA BOCA,
QUE NÃO ENTRE NA MINHA CASA
NEM NA DOS OUTROS. (p.22)

No enleio dessa história recontada mediante os fios da nossa escrita é melhor nos protegermos também. Dona Benta é generosa, revelou maneiras de proteção contra malfeitos “bruxólicos”:

VISTA A ROUPA PELO AVESSO; COLOQUE CERA DE ABELHA
NO BURACO DA FECHADURA; USE ROSÁRIO FEITO COM 9
DENTES DE ALHO. (p.23)

Daqui em diante, a cada página virada o encontro é com outros seres vindos da tradição estética dos elementos mágicos insular: Boitatá, Sereia, Lobisomem. Na Ilha, diz o narrador, também há festejos da cultura açoriana, como o Folgado BOI DE MAMÃO. Mas, como essa narrativa em diário termina? Bem, com suspense, claro.

Disse o narrador que o livro que escreveu em forma de diário é “réplica de um velho diário, de autor desconhecido, encontrado inacabado entre as raízes da velha figueira” que, em si, carrega ela própria, matizes de superstições. Pelo visto, não se pode duvidar que a ilha florianopolitana é mesmo ilha da magia. E você, leitor, concorda que na ilha habita esse “povo” de elementos encantados?

Se saltarmos para outra produção literária que tematiza narrativa de bruxa, que feitiçaria encontraremos por lá? Sem dúvida é melhor entrar naquela história também para decifrar o enigma. Estamos falando da narrativa “Bruxa, bruxa venha à minha festa”, de Arden Druce, com tradução de Gilda de Aquino e ilustrações de Pat Ludlow (1995), a qual gira em torno de convites para uma festa realizada por uma garota, desencadeando, na sequência da narrativa, inicialmente, um convite a uma bruxa e outros tantos convites dali decorrentes feitos a personagens clássicos de histórias voltadas às crianças. A cada convite feito, personagens convidados estabeleciam condição para sua ida à referida festa. Os enunciados dos convites são repetidos um a um a depender da personagem que no momento fala.

BRUXA, BRUXA,
POR FAVOR, VENHA À MINHA FESTA.

– OBRIGADA, IREI SIM,
SE VOCÊ CONVIDAR O GATO.

– GATO, GATO,
POR FAVOR, VENHA À MINHA FESTA.

– OBRIGADA, IREI SIM,
SE VOCÊ CONVIDAR O ESPANTALHO.

Os convites foram emitidos também à coruja, à árvore, ao duende, ao dragão, ao pirata, ao tubarão, à cobra, ao unicórnio, ao fantasma, ao babuíno, ao lobo, à chapeuzinho vermelho e a todas as crianças (seres ora fantásticos, ora reais). Elas, personagens, condicionam a ida à festa, à presença da bruxa. Algo que acaba retomando o início da narrativa ansiando a presença da bruxa.

Cada história é uma história. São encantos peculiares a cada narrativa e sobre isto não há o que argumentar, nem mesmo sobre literariedade de cada qual, nem mesmo quaisquer outros pontos de vista que nas narrativas ardem. Nosso movimento interpretativo é

navegar pelas águas do universo fantástico local, da ilha catarinense, Florianópolis, e fora dele.

Enquanto a personagem da primeira obra dialoga com as bruxas e suas narrativas com “calafrios que vinham das histórias bruxólicas”, contadas pelos cicerones, a personagem da segunda, coloca a presença da bruxa como condição *sine qua non* para que ela também esteja presente na festa.

III Lançamento de feitiços

O cotejo entre as duas obras literárias voltadas para o público infantil evidencia atmosfera conflituosa entre o bem e o mal arraigados culturalmente na figura da bruxa (humanitarista/impiedosa). Esta questão é perfeitamente compreensível diante do que Bakhtin defende sobre o papel da estética em obras suas, ou seja, o “olhar de fora” orquestrado em obra acabada. Ele compreende a arte como única atividade humana capaz de realizar plenamente o ato generoso de criar para o outro o sentido em sua totalidade. O homem na vida vive sua incompletude, mas no mundo da arte, da obra de arte, vida e arte logram completude.

Em sua obra “A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais” (1993) a respeito do tema grotesco, Bakhtin reflete sobre a coincidência final da ética e da estética no ato imaginário da criação artística. Isso implica considerar que, separado da vida, o ato torna-se pura desconfiança; na arte, o artista não tem o outro na frente de si mesmo da mesma forma insuperável, em toda a sua presença gráfica, como na vida, pois o que é criado como fruto da imaginação de alguém não tem, afinal, grandes chances de representar uma ameaça de resistência. Nas palavras de Tihanov,

É somente na atividade estética que podemos simultaneamente produzir algo como concretamente dado e incorporar sua significação própria que, de outra forma, teria permanecido sem

corpo para nos assombrar como um desafio e para nos confrontar com o terrível mundo da existência reificada ou, nas palavras de Bakhtin, emprestadas de Simmel, com o reino da “cultura objetiva”. (Tihanov, 2012, p. 170).

Por essa perspectiva, logramos dizer que a figura da bruxa que se popularizou no imaginário universal como este ser malvado, inclusive, com uma imagem que é facilmente reconhecida em todos os tempos e lugares, ganha outra conotação, na segunda narrativa infantil em análise, em que ela é bem-vinda e esperada na festa pelas crianças. Nas páginas finais do livro (DRUCE, 1995) nos deparamos com Chapeuzinho Vermelho condicionando sua ida à festa, à presença de todas as crianças (sem particularizações).

CHAPEUZINHO VERMELHO, CHAPEUZINHO VERMELHO,
POR FAVOR, VENHA À MINHA FESTA.

– OBRIGADA, IREI SIM,
SE VOCÊ CONVIDAR TODAS AS CRIANÇAS.

O ambiente feérico que ocupava as páginas da obra literária de Druce (1995), em sua página final apresentada logo abaixo, reacende, pela narrativa imagética, novo contexto estético do realismo mágico de tradição universal na história que vinha sendo reportada. Vejamos:



Finalização da narrativa

Por entre tramas do diálogo, de um lado dos enunciados visuais e de outro dos enunciados escritos, o leitor inteira-se da tensão que a narrativa imagética acaba trazendo para a obra. São crianças que vestem figurações distintas dos seres fantásticos que povoa o universo mítico-mágico das histórias voltadas à criança, ora presentes na narrativa.

Esta obra de Druce (1995), como de Dalla (2015) abrem possibilidades a seus leitores de forjarem seus próprios conceitos quanto à realidade e fantasia ao inventariarem, pelo ato da leitura de criações autorais dos heróis e seus mundos, posicionamentos axiológicos pelo plano de obras literárias, pelo ato estético.

Por conseguinte, a abertura de produção de sentidos advinda do mundo estético, fomenta mudanças efetivas no grande diálogo do mundo da vida, no mundo da ética.

Voltando à narrativa da obra “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, sublinhamos que a personagem “bruxa”, esteticamente

configurada como má, mas também querida e esperada pelas crianças em uma festa, traz consigo possibilidades de desterramentos (deslocamentos) na construção e desconstruções de certezas absolutas. A própria atividade estética traz para o mundo ético o sentido de que a bruxa pode ser compreendida em sua amorosidade, apesar de sua forma física, comumente, ser uma negação da beleza. Nas palavras de Bakhtin,

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, 2010, p. 128).

Mesmo a criança, mencionada no início desta escrita, apesar de ter negado a existência de bruxas não desconstrói a imagem da amorosidade versada sob a premissa do diferente, da não indiferença ao diferente. A propósito, Bakhtin (2010) deslinda argumentos ao que parece, à primeira vista, um ponto contraditório na compreensão de certas relações axiológicas forjadas entre heróis e seus mundos na arte estética. O herói de uma dada obra não necessita, peremptoriamente, ser apresentado com valores positivos, por exemplo. Algo que se pode ler na seguinte passagem de Bakhtin (2010, p. 125):

os epítetos podem ser, ao contrário, inteiramente negativos – e o herói pode ser malvado, mísero, vencido e derrotado sob todos os sentidos e, todavia, é sobre ele que a minha atenção interessada se concentra na visão estética [...].

O menino, criança que é, nega a existência das bruxas no mundo da realidade concreta, porém na linguagem mito-mágica da literatura considera outros seres uma realidade possível, um herói concreto. Bruxas não existem. Fadas existem.

Ao ser-lhe mostrada a capa do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, o menino solta sua palavra novamente para falar de bruxas:

[...] é muito feia, porque olha, quanta verruga! A orelha – fala apontando para feições flagradas pelo ilustrador da publicação partindo da orelha.

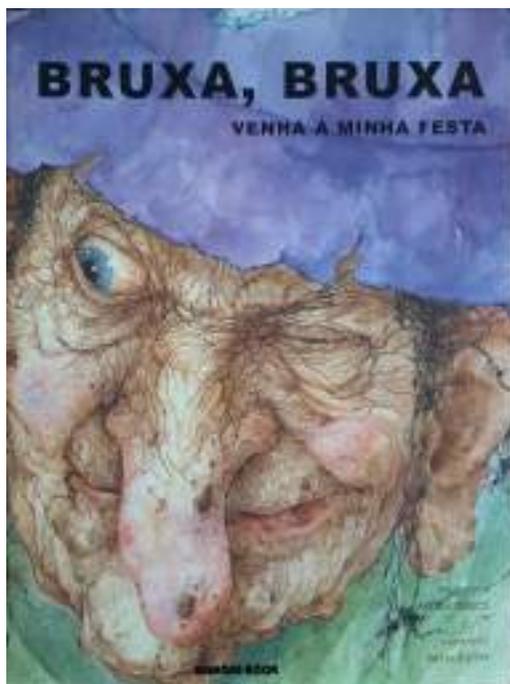


Ilustração da capa do livro

Na continuidade do diálogo com ele, ao ser questionado, manifesta que gostaria que a bruxa da história viesse para uma festa que fosse sua. Assim como problematizando com ele se as fadas eram bonitas ou feias, ele foi preciso na resposta: A fada é muito bonita.

E o debate continua entre o menino e uma de nós, autoras deste texto, sobre o livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”:

- Onde você viu a fada para dizer que era bonita?
- A fada do dente.
- Sim, mas você já viu ela pegar algum dente?
- Um dia, sabe o dia que o Lucca [irmão] tirou o dente, eu fiquei espiando na cama dele, aí eu vi a Fada do dente.
- Ah....entendi.
- E o Mágico de Oz existe?
- Não, porque ele é um livro.

Ele, menino, afirma que tanto Fadas como Bruxas não são livros, apesar de estar com o livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” nas mãos. Categoriza elementos do universo fabuloso pela lógica que é própria às experiências que vem dispendo ao longo da sua pouca idade, pondo arte e vida em embate.

Ensina-nos Bakhtin (2003) que a literatura com seus heróis e personagens impulsiona a “compreensão criadora” empreendida pelo distanciamento (posição extralocalizada, desterrada) no tempo, no espaço e na cultura, em relação ao objeto a ser conhecido. Pois “Um sentido só revela suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento a unilateralidade desses sentidos e dessas culturas.” (Bakhtin, 2003, p. 366).

Evidentemente, ainda sem que tenha consciência deste complexo conceito de ato estético, o menino, desde já, envereda-se pelas obras de arte a favor do caminho instigante que é o encontro da criação das histórias possíveis da cultura do universo fabuloso ou para além dele.

IV Festa da renovação

Se voltarmos a pensar na criança e sua contrapalavra pela qual questiona adultos sobre a veracidade do dito, isto é, de ser irreal (fantasiosa) a existência de bruxas, nos parece ser favorável, recuos de reflexão quanto ao plano axiológico do pensamento de crianças pelas fronteiras do que se compreende no contexto cultural como

eventos do mundo real ou fabuloso. No caso desta criança em pauta, apesar da sua pouca idade, esta põe em xeque, sem titubear, a relação entre realidade e fantasia (invenção-criação). Ela, criança, busca compreensão mediante experiências acumuladas. É nessa tensão que ou manterá os sentidos renovando-os ou os deixará para trás. Mas seria, como bem o diz Vygotsky (2009) um equívoco traçar fronteiras impenetráveis entre fantasia e realidade. Foi com olhar arguto que o menino olhou para nós, duas pessoas adultas, e manifestou sua verdade: a inexistência das bruxas. Talvez restasse nela, criança, a dúvida do que defendia com veemência, por isso, ao dizer o que disse, seu olhar, enquanto brincava, foi de esguelha na direção das duas pessoas adultas, conversadoras ávidas, naquele momento, sobre o tema das bruxas. Talvez esperasse uma possível contestação de nossa parte, dado que ela, criança, está em pleno processo de (des)construção dos sentidos que lhe fazem sentido. A literatura como ato estético tem papel importante na compreensão dos sentidos, transitórios ou que se estabilizam, do que se vive sobre o mundo, no mundo; sobre a vida, na vida. Isto, diz Bakhtin, porque “O ato estético dá à luz o existir em um novo plano axiológico do mundo, [por ele] nascem um novo homem e um novo plano axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo humanizado.”(Bakhtin, 2003, p.177).

A fabulação põe a criança em outro lugar para de lá “ver” o mundo da vida, da arte, da cultura, pelas perspectivas ética e estética. Olhares múltiplos para o que é local, mas também para o que o suplanta. Um olhar transgrediente, que permita o olhar não-coincidente (olhar o mesmo de outro jeito); que permita o excedente criativo, o genuíno das descobertas. A criança tem suas indagações, suas “verdades” e descerramentos dessas verdades. A (con)vivência pelos planos do “eu para mim”, “eu para o outro” e “o outro para mim”, experiências de (com)posição de sentidos da realidade concreta e da realidade da atividade criadora da imaginação humana são elementos de provocação para distanciamentos do individualismo ou encerramentos de formas de olhar o mundo, de olhar o outro.

“Oh, bruxa feiticeira”... serene o olhar da criança, solte sua palavra para que supere a linha....veja as entrelinhas, leia entrelinhas...e, se é para lançar seu feitiço, bruxa, bruxa, que seja para o lado do adulto voltar a olhar o avesso da linha e das entrelinhas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Mikhail Bakhtin; organização, tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**, [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**; tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília, 1993.

DUVAKIN Viktor & BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2008.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustração Pat Ludlow. Tradução de Gilda Aquino. São Paulo: BRINQUE BOOK, 1995.

TIHANOV, Galin. A importância do grotesco. **Revista bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 166-180, Jul/Dez. 2012.

DALLA, Juliana. **Nos passos de Cascaes: bruxas, lobisomens e outros seres encantados**. Ilustrações de Sergio Magno. Belo Horizonte: Aletria, 2015.

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.

VYGOSTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores: Rio de Janeiro. 2009.

ESTOU AO SUL: PALAVRAS PSEUDO POÉTICAS DE UMA PROFESSORA PERIFÉRICA

Moacir Lopes de Camargos⁹⁹

Introdução

Nunca somos, sempre estamos!
E apesar de saber de tudo isso por
que algumas dores duram tanto ?
Por que alguns sentimentos (diga-
se de passagem os mais ridículos)
demoram tanto a passar ?
Chico Buarque (Leite derramado).

A resposta de um texto é outro texto, são contrapalavras como nos ensina Bakhtin. Estou ao sul do sul e escuto as palavras da Gabriela Costacurta. Termina a leitura de seu texto e estou como em transe. Suas palavras me arrebatam, me penetram e me desconcerto. Preciso escrever, buscar contrapalavras. Sei que estou a três horas e meia do mar¹⁰⁰, numa cidade fria ao sul do Mercosul. Nunca morei tanto tempo em um mesmo lugar como esta cidade, esta casa, nem trabalhado tanto tempo em um mesmo local. Estou e não estou nesta terra...desconhecia esse território. O que é fato e não muda é que SOU de uma periferia e ESTOU em uma outra periferia onde o frio sempre castiga no inverno e a seca sempre chega no verão; estamos distantes dos centros letrados.

⁹⁹ Professor do Curso de Letras – línguas adicionais da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. E-mail: moacircamargos@unipampa.edu.br.

¹⁰⁰ Diálogo com o poema de Bruna Mitrano intitulado a setenta quilômetros do mar. Este poema me foi apresentado por Camila Caracelli Scherma no momento de uma banca de qualificação.

Outro fato é que estou há exatamente 15 anos, 7 meses e 3 dias nesta cidade. Aqui tenho de repetir o verbo estar, porque de fato não sou daqui. *Sou(l), solamente, seulement* ou poetizar apenas? Acho que aconteceu muitas coisas aqui. Não me lembro de tudo e nem sei contar a última vez que chorei. As pessoas não entendem que a gente sente vergonha de narrar a violência (não somente aqui) que atinge os corpos não desejados de circular na cidade letrada (Rama, 1984). Muitas vezes, insistem em culpabilizar a vítima e justificar a violência: mas o que você estava fazendo lá? Como estava se vestindo? Você olhou para ele?

Estou a 40 minutos da fronteira com o Uruguai, um trajeto de 60 km. Um outro olhar tão distante e tão perto... Quero sempre ir lá, outro lugar, outro sotaque, outra comida, deslocar-me...outros ares! Não sei dirigir, não tenho carro. Mas lá, também a violência se faz presente e não vou contar isso agora! E, dialogando com a canção de Belchior:

Presentemente, eu posso me
Considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de não muito moço
Me sinto são, e salvo, e forte
E tenho comigo pensado
Deus é Brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer
No ano passado
Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Poderia não estar aqui escrevendo este texto, pois quase morri ano passado, mas esse ano eu não morro. Já morei em tantos lugares, tantas casas, quartos diferentes que seria difícil enumerar. Cada lugar me afetou de formas diferentes, em cada lugar encontrei diferentes pessoas e aprendizagens novas me chegaram. Em cada cidade, distintas experiências. Hoje, sonho em morar

perto do mar. Mas apenas depois de velho isso poderia se concretizar. Por enquanto, dialogo com Quintana e

Olho o mapa desta cidade
Como quem examina
A anatomia de um corpo
Cansado, distante

Sinto uma dor infinita
Passeio pelo meu quintal
maior que o mundo besta
(Sou mesmo bem Manuel)
Espero o verde das plantas
E as cores das flores
Porque carrego a fala de minha mãe:
*Num vevo sem pranta nem
Fulori*

E quando saio lá fora

Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta gente desconhecida
Nas ruas que não andei
(E haverá uma rua encantada
com uma promessa de um amor?)

E quando atravessa a noite
Uma madrugada fria
Um coral de cães e cadelas

Faz ecoar seus cantos

Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, esquecido

Mas não quero aqui
como o meu repouso...
Não quero saudades.

O fato é que estou nesse território. Faz muito frio e o programa de tv romantiza a beleza do inverno. Vejam os campos cobertos de geada, tudo branquinho! A repórter enuncia feliz e mostra seu casaco de pura lã que é apreciada no mercado comum europeu! A minha casa está aquecida, mas penso na vizinha que não tem lenha e recebe um salário mínimo. Penso nos alunos. Sei que quando chove ou faz muito frio eles não vão à aula, pois as salas são desconfortáveis, geladas e não tem aquecimento. As doenças de inverno são comuns e crescem as filas nos postos de saúde. Além disso, o campus fica longe do centro e para quem necessita tomar dois ônibus, pode levar até mais de duas horas o trajeto até o campus, por ruas sem calçamento, poeira ou barro e já se chega sujo. Eu também utilizo o ônibus para ir ao campus e sei como é precário o sistema de transporte nesta cidade. Fica mais uma pergunta: como nessa cidade as pessoas se movem, ou (não) tem possibilidades dentro desse território? É necessário entender que *as diferenças sociais presentes na cidade foram, portanto, ainda mais evidentes levando em consideração questões como moradia, transporte e acesso aos dispositivos sociais, culturais e de saúde, por exemplo.* (Costacurta, 224, p. 51)

Na sala de aula conversamos sobre a cidade, os acessos, a fronteira. Estamos tão perto de outros modos de vida, outra cultura, outra língua. Leio com eles Bakhtin e proponho pensar a cultura alheia, fazer perguntas sérias e autênticas e voltar a sua própria cultura, um exercício de exotopia. Porém, embora estudem espanhol, a maioria dos alunos nunca foi a essa fronteira que fica logo ali, na cidade de Aceguá. Eu me espanto: como nunca foram ali! Duas cidades (Bagé/Aceguá) próximas e distantes ao mesmo tempo. Muitos também nunca foram ao museu da cidade, à biblioteca municipal, à galeria de arte, ou nunca tomaram um chá

naquele café (*très chique*) ouvindo *Les madames* falar de seus casacos de pele, *makes* e tacos. *C'est le fun!*

Como estrangeiro de mim mesmo nesta cidade¹⁰¹, me pergunto porque esta distância, essa falta de contato. Penso e recordo meu percurso em uma periferia quando terminei o ensino médio. Naquele tempo, era difícil entender quando as pessoas diziam: *ce vai na cidade?* Eu não entendia que nós da periferia não éramos parte da cidade letrada, culta. Agora, volto ao texto da Gabriela e entendo que é preciso compreender que *a sociedade e a cidade não apenas coexistem, mas são, ao mesmo tempo, produto e produtora uma da outra. A constituição da cidade e sociedade são transpassadas, entre outras coisas, pelas relações de classe e de propriedade, que influem no modo de ser e de viver na cidade. Os aspectos intrinsecamente humanos, como a reflexão, o esforço, e a subjetividade, delimitam no e a partir do espaço.* (Costacurta, 2024, p. 32)

Nesse diálogo que estou estabelecendo, questiono sobre minhas relações travadas nesta cidade e, fora do âmbito universitário, ultimamente, pouco me relaciono com esta cidade. Vida de professor, ir e vir ao trabalho e sair o mínimo possível! Férias é viajar para longe! A cidade me esquece e não me envolvo com ela. Não vou a bares ou restaurantes. Saio sempre pelo mesmo lado da rua, volto também pelo mesmo lado. Não recebo visitas (minha amiga se foi daqui)! Não faço visitas! Tenho contato com a vizinha que guarda uma cópia de minha chave e cuida de minhas plantas quando viajo. Às vezes, prometo um café a alguém que cruzo na rua, mas aquele lance bem brasileiro: *vamos marcar um café com pão de queijo um dia desses!* Mas não marcamos, o tempo passa.... Promessas que não se cumprem. Estou desterrado, desterritorializando-me talvez. E surge mais uma pergunta: quero voltar a minha terra de origem? Fica mais uma dúvida ...lá representa lugar de violência e não quero recordar isso. Sou outro,

¹⁰¹ Diálogo com o livro de Júlia Kristeva *Étranger à nous même*. Paris: Gallimard, 1988.

aquela cidade é outra, com outras pessoas, não tenho amigos naquele lugar, minha mãe já partiu, tem os irmãos, mas...

Mas minha vida aqui se volta sempre para a universidade. Me preocupo sempre com os alunos. Alguns vem de outros estados e tem outras realidades (quilombolas, indígenas, fronteiriços), outras experiências. Muitos tem vergonha de pedir auxílio, outros pedem dinheiro para o ônibus, para remédio, para lanche. Muitos chegam sozinhos e não tem apoio, sobretudo no primeiro semestre e vão embora. Mas mesmo aqueles da periferia desta cidade desconhecem o mundo acadêmico, assim como eu desconhecia. Muitos professores apenas exigem, buscam a excelência acadêmica, querem a produção máxima, a láurea, o melhor *lattes* para concorrer ao melhor posto de um futuro trabalho supostamente bem pago. Muitos docentes, embriagados pela ideologia neoliberal que invadem os projetos pedagógicos dos cursos, esquecem que *somos seres inacabados, que se constituem a partir do encontro com o outro, com o território e com os dispositivos, inseridos em um contexto histórico, social, cultural e econômico.* (Costacurta, 2024, p. 88)

E as estações mudam e o tempo escorre e se perde, se renova, se entristece e a cidade fica muda e parece estar parada a mais de 200 anos... e, como escreve o poeta Jansen Hinkel

Mais do mesmo:

O algodão
Se desfia
No ar
E ao voar, enredado
Filtra
Certa poeira
E pólen

...se agrupa
E passarinhos
Nos fios
Da cidade.

Floco-tecido
Jogado pela janela:

Sua viagem
Não é
Volta ao mundo
Em oitenta
Dias
Embora grande
A jornada

Até ser
Incorporado
Material
Aos ninhos cinzas
Dos postes
Pela noite
De uma cidade
Muito parecida
A outras
Cidades...

(Hinkel, 2023, p. 126-127)

E quando chegar a noite vou amanhecer/adormecer novamente em uma cidade, igual/diferente a tantas outras periféricas/perdidas em tantos cantos quaisquer do mundo afora, ao sul, norte, leste, oeste...subjetividades se tecendo em fios urbanos onde pousarão passarinhos. Para finalizar com Quintana: *para estes que estão aí atravancando meus caminhos, eles passarão, eu passarinho!* E, como expresso na epígrafe deste texto, talvez nunca somos, sempre estamos aqui apenas pass(e)ando...

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os estudos literários hoje. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOLANDA, Chico Buarque. **Leite derramado**. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

COSTACURTA, Gabriela. Desenhando subjetividades : a narrativa de estudantes sobre o acesso a cidade e seus dispositivos. Chapecó : UFFS, 2024. 89f. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2024.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP : Pedro e João Editores, 2010.

HINKEL, Jansen. **Animais**. Guaratinguetá, SP: Panelux, 2023.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. (organização, preparação do texto e notas de Tania Franco Carvalhal). Rio de Janeiro : Editora Nova Aguilar, 2006.

RAMA, Ángel. **La ciudad letrada**. Montevideo : Fundación Internacional Ángel Rama, 1984.

O MURO QUE NOS PROTEGE - UMA LEITURA DO CONTO “MARÍLIA ACORDA” DE NATALIA BORGES POLESSO

Alessandra Bonilha VALENTE¹⁰²

Retrato

Eu não tinha este rosto de
hoje,
assim calmo, assim triste,
assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos
sem força,
tão paradas e frias e
mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta
mudança,
tão simples, tão certa, tão
fácil:
- Em que espelho ficou
perdida
a minha face?
Cecília Meireles

Introdução

Tomei conhecimento das obras da Natalia através de uma aula de literatura latino-americana do professor Moacir Lopes de Camargos, durante o primeiro semestre de 2024. O livro apresentado ao grupo foi “Amora”. Sem conhecer a história da

¹⁰² Discente do curso de Letras - Línguas Adicionais da Unipampa, campus Bagé, RS. E-mail:alessandravalente.aluno@unipampa.edu.br

autora, o que esse nome poderia significar? Amora? Uma fruta?. Em determinado momento, li, em voz alta, o conto “Marília acorda”. Nesse momento, eu e as demais pessoas que ocupavam aquele espaço da universidade, entendemos o que as amoras significavam. Em um primeiro momento o feminino de amor. Mas não qualquer amor. O amor entre mulheres. Esse amor que nos provoca deslocamentos por meio de uma narrativa (escrita por uma mulher) que, até pouco tempo atrás, não seria lida em sala de aula.

Amora é uma coletânea de contos, publicada no ano de 2015 e ganhadora do prêmio Jabuti - Contos e Crônicas no ano seguinte. As narrativas que compõem a obra tratam do amor entre mulheres e, segundo Rosa; Pinto e Piva (2019, p. 228) tratam das descobertas presentes em distintas fases da vida, na infância e na adolescência; na fase adulta, e por fim, apresenta narrativas em que as personagens centrais são mais velhas.

Dentre os contos da obra, “Marília acorda” despertou em mim curiosidade. Curiosidade por em nenhum outro momento ter lido algo que retratasse esse amor na velhice. Este é um ponto que diferencia a narrativa, pois sempre ouvimos (desde a infância) e lemos histórias de príncipes e princesas jovens que se apaixonam ou já temos em nosso imaginário lindas histórias de amor como o clássico Romeu e Julieta, ou os contos de fadas contemporâneos. Porém, no conto de Polesso, Marília e sua companheira estão juntas há muito tempo. No conto não há indícios de quantos anos, mas a narrativa demonstra que são muitos. O retrato da monotonia dos domingos sempre iguais, se completa pela figura de Marília, que anda um pouco esquecida, e sua companheira, que, como retrato de tempo decorrido, apresenta agora problemas de equilíbrio e locomoção.

O título do conto “Marília acorda”, refere-se ao último parágrafo da narrativa. Ao retomar a programação do domingo seguinte, transfere ao leitor a ideia da rotina cíclica vivida por Marília e sua companheira. Marília acorda e me acorda com cheiros

de café, gavetas sendo empurradas e a nossa melodia sem palavras (Polesso, 2015, p. 69).

A voz poética da obra, a companheira de Marília, não poupa palavras para expressar a leveza dos domingos naquele lar e o amor que sente por ela. “Marília não é doce, mas, olhando da outra metade da cama, não consigo não amá-la” (Polesso, 2015, p. 67). Ao descrever o preparo sempre igual do café, e as ações de Marília, há a presença da noite através das frestas da janela. “Eu viro para o lado da janela ainda com as frestas escuras, porque é muito, muito cedo, fecho os olhos e sorrio. Os ruídos começam. Ela não faz por mal, só não tem silêncio nas mãos” (Polesso, 2015, p. 67) a companheira justifica os atos de Marília, e ao mesmo tempo em que ressalta sua força e ausência de “doçura”, conta que todos os domingos a mesma, por gostar muito de flores, as desenha em um guardanapo para não arrancá-las.

A delicadeza de Marília impõe-se sempre que ela cuida de sua companheira. Faz o café. Desenha as flores. Cobre-a com uma manta de tricô. Ajuda no passeio pelo pátio. Ainda que expresse seu amor através de gestos não-convencionais, como quando “Ela aperta meus ombros com muita força, porque mesmo depois de todos esses anos, não descobriu a medida certa do carinho. Eu gosto. Porque entendo que naquele ato, naquela força está o nosso carinho” (Polesso, 2015, p. 68).

Durante o passeio no pátio a narradora-personagem assume o local de onde fala, após o ato de carinho, reitera que ficam atrás do muro que esconde o nosso pátio da rua e que esconde a nossa vida das pessoas (Polesso, 2015, p. 68). Mas o que esse muro representa? Um isolamento? Uma proteção? Qual seu peso na narrativa? A resposta encontra-se no início do próximo parágrafo do conto. “Ali, ali naquela casa, moram duas velhas. Moram ali faz anos essas duas velhas. Acho que essas velhas têm alguma coisa, moram juntas faz anos. Ali na casa das velhas estranhas. Duas velhas estranhas, Marília e eu.” (Polesso, 2015, p. 68).

Ali, naquele lugar, as duas personagens assumem-se como estranhas. Seria essa uma maneira de proteger-se do que está do

outro lado daquele concreto? Ali, naquele limite de território, vive o amor entre duas mulheres. Velhas. Estranhas. Marília que se encontra esquecida e sua companheira, a qual o equilíbrio lhe falta.

Simbolicamente, o muro é como a “cinta protetora que encerra um mundo e evita que nele penetrem influências nefastas de origem inferior” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 626). Historicamente, os muros servem para segregar aquilo que não tem importância. Que é ruim. Estranho. A partir disso, o amor antigo entre Marília e sua amada foi excluído daquela rua, bairro, cidade, ao passo que, “isolou-as” do preconceito e maldade de seus vizinhos e vizinhas. Elas estavam ali, naquele lugar, estranhas, naquela casa, estranhas, mas protegidas da violência que é comum aos corpos que não estão de acordo com as normas do sistema, como é o caso das duas personagens da narrativa.

No entanto, seria romântico demais apenas dizer que elas protegiam-se no limite dos muros. O conto, apesar de bonito, revela a solidão da velhice. Logo, seria mais coerente que as personagens tivessem o direito de conviver com outras pessoas, mas estranhas como são, sofrem pela exclusão do convívio social. Nessa perspectiva, o muro agora assume o papel de proteger aquela rua, aquele bairro, aquela cidade, daquelas velhas estranhas que permanecem ali. Mas também ali, e por conta daquele muro, elas vivenciam aquele amor e vivem as monotonias dos domingos sempre iguais, marcados pela rotina tão apreciada por Marília.

Naquela fronteira criada pela construção do muro, que metaforicamente representa toda a violência e exclusão de pessoas que estão aquém da heteronormatividade, Natalia representa o que há de íntimo naquela relação. A relação Marília-companheira.

Um conto escrito de um lugar íntimo, capaz de, sutilmente retratar o amor entre dois corpos duplamente violentados. Marília e sua companheira são velhas. E se amam. Uma cuida da outra, ali, naquele lugar, onde a elas, atrás daquele muro, apenas resta o afeto que as mantém e o cuidado de uma para com a outra, o que transcende o tempo e que, apesar de ser tão cotidiano, gera estranheza entre aqueles corpos.

Agora ela me ajuda a tomar banho. Lava minhas costas com suas mãos desajeitadas. Parece que tem vergonha dos nossos corpos. Ou é mesmo esse acanhamento novo tão velho. Passa xampu na minha cabeça três vezes e eu sinto que tem algo errado, mas não digo nada (Polesso, 2015, p. 69).

E assim, dentro desse muro que lhes foi destinado, elas se protegem, protegem uma à outra do julgamento, das críticas e do medo que Marília, medrosa, apesar de parecer dura, sente (Polesso, 2015, p. 69) e que sua companheira, nos conta, ela morre de medo, ainda e de novo e todos os dias.

Pelo viés da proteção, no início da narrativa, quando Marília comete um equívoco na hora de passar o café e preparar o pão e justifica estar esquecida e velha, sua companheira protege-a e em um lugar de compreensão e acolhimento rebate “Eu digo que somos velhas esquecidas” (Polesso, 2015, p. 67). Numa tentativa de convencê-la de que ela não estava nem precisava sentir-se sozinha, apesar da exclusão da sociedade, ali, no limite daquele muro, Marília tem a ela, e ela tem a Marília.

Com relação à curiosidade que senti ao me deparar com o conto, justifica-se pelas escassas obras e histórias cujas personagens principais são mulheres e o enredo constrói-se a partir do amor que uma sente pela outra. Amor esse vivido na velhice, que acompanhou muitas modificações com o passar dos anos. “Mudar é a lei da vida. É um certo tipo de mudança que caracteriza o envelhecimento: irreversível e desfavorável — um declínio” (Beauvoir, 2018).

Assim, trago a leitura de Deleuze (1998) do questionamento de Espinosa que relaciona-se com os aspectos da velhice feminina retratados no conto:

A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz? Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos

comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir (Deleuze, 1998, p. 49).

Ante o exposto, os corpos de Marília e sua companheira, apesar dos afetos tristes, mantêm-se como potências capazes de sentir e expressar seus amores e afetos, apesar da avançada idade, das conseqüências do tempo expressas no corpo e na mente. Ali, naquele lugar, ocupado por aqueles corpos envelhecidos e estranhos, cercados por aquele muro, os afetos tristes deslocam-se, cotidianamente, para a construção de um afeto íntimo. Único. Revolucionário.

E esse afeto, tão íntimo e potente e tão secreto entre essas duas velhas estranhas, não bastasse o isolamento, apresenta-se acompanhado do medo de perder algo tão único. Perder uma a outra e conseqüentemente, viver essa solidão atrás dos muros.

[...] rezo para que morramos juntas, porque eu não vou suportar ficar sozinha, nem ela. Eu pensei em cuidar disso eu mesma. Pensei em fazer com calma, pensei em deitar com Marília, de meias, e no chá misturar uma dose que nos tranquilize e, com sorte, não acordaremos. Pensei só, mas não tenho coragem. Então eu rezo. Eu rezo para que sejamos juntas tão juntas como sempre fomos, agora e na hora da morte (Polesso, 2015, p. 69).

Assim, pelo medo que sente de ficar sozinha, a narradora expõe o seu desejo de envenená-las para partir com Marília e seguir reivindicando seus afetos, ali, atrás daquele muro até a hora da morte dela e de Marília. Rezando para que, assim como a velhice e o amor, a data da partida coincida. No entanto, elas se apoiam mutuamente, ou seja, eu preciso de ti, tu precisas de mim. Apesar da situação da difícil situação inescapável que a velhice impõe, vemos ao longo de toda narrativa o apoio que cada uma busca na outra, o que nos mostra que há uma relação amorosa, pois

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, sem esquematizá-lo. (Bakhtin, 2010, p. 128).

E, para finalizar, acredito na importância do outro em nossas vidas, como acontece na narrativa de Polesso com as duas personagens, uma vez que o outro, pelo fato de estar em uma posição exotópica (estar fora e ser outro), pode nos ver e nos compreender. E, mesmo que haja um retrato (ou um espelho), como na epígrafe deste texto, vemos apenas nossa imagem externa, mas não totalidade dessa imagem, ou do corpo refletido nessa imagem (Bakhtin, 2000, p. 368). Então, por sermos incompletos nos aproximamos do outro, também incompleto, e a linguagem nos permite o diálogo, expressar a amorosidade. Que sejamos livres para manifestar nossa amorosidade e não precisarmos reservar nossos afetos para o interior dos muros. Que estes não mais nos escondam em nossa estranheza, mas que possibilitem o diálogo e a relação com o outro, também estranho em sua subjetividade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria. E. G. G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Trad. Maria Helena Franco Martins. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, número**. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- MEIRELES, C. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

PAZ BUENO PINTO, L. D.; FERNANDES DA ROSA, H.; LINCK PIVA, M. O mito da alma gêmea e o imaginário do amor em “Marília acorda”, de Natalia Borges Polesso. *Téssera*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 227–239, 2019. DOI: 10.14393/TES-v2n1-2019-51142. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/51142>. Acesso em: 31 ago. 2024.

POLESSO, Natália Borges. *Amora*. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

CARTA PARA UM FUTURO QUE CHEGOU

Marisol Barenco de MELLO¹⁰³

Niterói, e tantos outros lugares no mundo, entre 16 de março de 2020 a 16 de agosto de 2024.

Queridas e queridos colegas e amigos do Grupo Atos UFF, queridos colegas do futuro de todos os tempos,

Entramos hoje em um imprevisível período, que não sabemos quanto tempo durará, e não sabemos, agora mesmo, que em setembro ainda estaríamos em casa, seguindo as prescrições para prevenção do contágio, na pandemia mundial do vírus H2N2. Futuramente o conheceremos como Covid19, mas neste momento, em março, depois da qualificação de Liliane Neves, não esperávamos esse golpe da vida. Não somente nós, privilegiados, mas todo o inteiro planeta, todos os seres humanos onde quer que estejam e quaisquer que sejam suas condições de existência, temem esse vilão que desconhece identidades, fronteiras, acordos internacionais, classes sociais e etnias, barreiras, muros e fossos. A nós cabe ficar em casa – e ficaremos por pelo menos seis meses, no futuro sabemos que durou dois anos, e além disso não se pode ver – e proteger a nós e aos demais.

Neste momento, ainda nem sabíamos das consequências nefastas de toda a política de estado brasileira baseada no negacionismo e em uma certa crença que deus protege do vírus – pequenos demônios? – que se expressou em números absurdos. O Brasil representará 13,9% das mortes no planeta, com uma “curva reta” que não vai baixar em cem dias, marcando perto de 1000

¹⁰³ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. sol.barenco@gmail.com

mortes por dia. Na data de hoje, 16 de março, ainda não sabemos tudo isso, mas o quadro é preocupante e ficaremos em casa.

Nós, amigos e amigas, professores e estudantes, doutorandos, mestrandos, pessoas que vêm estudando juntas há mais de cinco anos, todas as terças-feiras, nos vemos separados, assustados, adoecidos, dentro da mata fechada e escura, como dizia Lotman em *Cercare la strada*. Parece que a clareira ou o topo da montanha estão simplesmente impossíveis de serem vislumbrados, e devemos, pela primeira vez em anos, nos separarmos. No início teimamos, pensamos que poderíamos tentar ir assim mesmo, mas uma colega contagiada nos tirou a ignorância, e nos encontramos, finalmente, mas cada um em sua casa.

Há algum tempo li que houve uma pandemia em Pompéia, e que as pessoas enfrentaram como puderam aquela tragédia da “peste”. O mesmo vírus, modificado pelo contato com aqueles tantos seres humanos em tempos tão imemoriais, aqui nos chega, forte e preparado como força que faz parar o mundo humano. O mundo humano, diga-se, porque a natureza amanhece gritando o céu de andorinhas (Miranda, 2019) desde Pompéia e até antes. Assim como as palavras, essas forças passam e permanecem, formando e deformando, refletindo e refratando, criando, destruindo o mundo da cultura humana. Guerras, mortes desnecessárias em massa; mas também poesia, arte e espiritualidade desconhecem barreiras, fronteiras, cercas de arame e muros: estas últimas impregnam, (im)pregnam, engravidam o humano no humano.

Veremos, no futuro que ainda não temos, que os mares ficarão claros, as montanhas serão vistas pela ausência de CO₂ na atmosfera, que os animais vão arriscar passeios mostrando-se vivos, veremos que a natureza se regenera assustadoramente rápido e que, certamente, os problemas devem-se a nossas formas de vida coletivas, poluidoras demais, ameaçadoras demais, predadoras demais. Agora, não sabemos muito bem se viveremos ou morreremos, e olhamos para nossos filhos, que mal nasceram, ou que já vão adultos, para nossos netos, nossas mães e pais idosos,

nossos irmãos, nossos conhecidos, e a aflição toma conta de nós. Como não fomos criados para a imprevisibilidade, mas somente para o previsível, o já-dado, o seguro, não sabemos como agir. E é nesse momento que, passado o primeiro instante de atordoamento, e compreendendo tudo o que no estar consigo mesmo pode comportar de terrível, precisamos nos voltar para os grupos. Os bons grupos, pelo menos. E pousa, na minha varanda, um beija-flor.

O mais difícil, para quem mora sozinho e distante de sua família, como alguns de nós, é passar os dias, que passam a parecer iguais, ou em uma cascata de semanas que se repetem, como uma obsessão, sem um outro concreto com quem poder afirmar a existência. A vida e um sonho passam a ser muito parecidos, e a corporalidade começa a ser perdida entre espelhos e ideias vagas, como no conto de Machado de Assis, *O Espelho*.



Até que você percebe o movimento das coisas, que se faz perceptível pela suspensão do tempo cronológico, pela sua monotonia. Daí você percebe que cresce, em sua varanda um pé de feijão. A semente, rosa e gigante, foi um presente de uma criança do Sítio Esperança. Plantei e esqueci, como tudo que jogamos no

universo sem refletir. E não é que aquele pé de feijão dava flor? Uma linda flor cor de rosa, na verdade cor de pé de feijão, nunca vista antes.

– Que tanto escreves aí dentro? Vem ver o céu!

Agora de fato estou perdendo o juízo, porque escuto vozes, e juro que estou sozinha nesse apartamento, pessoal!

– Porque agora estás calada, é por isso que escutas.

Procurando por todo o lado, vejo pousado suavemente no pé de feijão um beija-flor, sem medo e sem susto, como nunca antes tinha visto. São sempre rápidos e assustadiços, voando ligeira e nervosamente, mas esse não. E dia após dia ele pousaria e se demoraria ali, preenchendo de corpo a minha “quarentena” – que durara tantos anos e ainda perdura hoje. E fala comigo!

– Não te lamentes, nem deixes que ninguém se lamente. É a vida, respondendo. Para tantos de nós, imprevisível desde sempre. Respondam vocês também a este “laboratório da imprevisibilidade” da sua cultura, estudem para que sua resposta seja forte. Não tens nada que gostarias de enfrentar?

Tanta coisa... tantas problemáticas, tanta injustiça, tanto desperdício de vidas... entendi. Vou continuar a minha carta.

Queridos e queridas, vamos estudar!! Foi um passarinho quem me disse, e digo para vocês. Se tem alguma coisa que vai fazer com que esse período não seja vivido como um lamento lírico, é um texto polifônico, bem ao gosto de Bakhtin. Vamos estudar! Estive revendo as problemáticas com as quais nos defrontamos, na vida e na pesquisa, revendo as leituras que fizemos e as que não fizemos, e acho que tenho uma proposta. Podemos nos encontrar, mesmo virtualmente, sempre às terças-feiras, e praticar uma escritura de

pesquisa – com leitura, compreensão respondente e escritas de pensar e de comunicar – para vivermos juntos e para criarmos uma contrapalavra forte, nesse tempo que mal se inicia e já tem palavras vãs demais, pelas mídias. As redes “sociais” e televisivas (– não são sociais?) enlouqueceram com tantas palavras de ódio, de medo, de briga, de desesperança, de pânico e outras apocalípticas, o que vai perdurar para muitos futuros, e até mesmo piorar a pontos inexprimíveis daqui deste momento. Precisamos, amigos e amigas, ajustar a sintonia. Proponho aqui um conjunto de discussões, leituras e compreensões, pretextos para estarmos juntos e juntas, e textos para formarmos um forte círculo (– mas será tão (en)quadrado...), mesmo que limitado pelo espaço quadrado, mas não enquadrador das telas. Vamos montar um plano de estudos para o próximo milênio. Esse beija-flor entrou na minha cabeça?

– Não, estou aqui diante de ti, te fazendo companhia e te escutando. Qual, segundo pensas, é o centro da discussão que queres propor?

– Imagino que se refira aos meus estudos? Há algum tempo tenho me encontrado com essa questão central nos textos que leio e pesquiso com afinco, aqueles do Círculo de Bakhtin. Mikhail Bakhtin, no diálogo com esses autores, e tantos outros filósofos e artistas, me faz pensar que há, sim, uma questão central, aquela a que ele se refere no final dos seus apontamentos feitos entre os anos 1970 e 1971.

– Aquela professora não disse que publicar apontamentos era antiético?

– Ela só queria criticar nossa publicação, “O homem ao espelho”, de 2019, de Bakhtin.

– Ah, entendi...

Bakhtin escreve, vejam, que beleza: “Um só tema em diferentes etapas de seu desenvolvimento dá unidade à coletânea de meus artigos. A unidade de uma ideia em formação” (2011, p.

392). Já vi muitos autores debatendo que tema seria esse. Para Augusto Ponzio, seria o cronotopo (Ponzio, 2013, p. 13), mas Miotello discorda, e diz que é a alteridade.

Eu penso que ambos estão corretos. Mas gosto de dizer, e vocês já me ouviram dizer isso diversas vezes, que penso que esse tema central na obra de Bakhtin é a “imagem de homem”

– *Homem, homem mesmo?*

Homem é a palavra que Bakhtin usa, mas ele está se referindo ao humano. Questão do falar daquela época, e talvez de tradução, não sabemos ao certo se essa era uma discussão para Bakhtin. Então, o que importa: a imagem de humano e de mundo no centro de todos os seus estudos. Na busca das condições de produção, compreensão e criação dessas imagens é que Bakhtin, seguindo os passos traçados junto com Medviédev, forjou o conceito de cronotopo para poder realizar a poética histórica da obra de Rabelais. E essa possibilidade só se fez porque, em um aporte filosófico anterior e fundamental, o humano tinha sido proposto, por Bakhtin e seu círculo, em Nevel, nos anos 1920, como alteridade por princípio. O ato responsável funda o humano não em uma ontologia, mas em uma ética. O humano é um centro de valor (emotivo-volitivo) axiológico em uma arquitetônica responsiva de pelo menos três: eu, o outro-para-mim, eu-para-o-outro. E também ali Bakhtin escreve que a vida, enquanto ato responsável, não pode ser apreendida em si, mas deve ser descrita a partir da palavra indireta, a palavra literária, a palavra artística, pois que o mundo da arte é, entre todos os mundos da cultura, o que mais se aproxima da vida, já que tem no seu centro um humano em ato (Bakhtin, 2010, com minhas palavras). Portanto Miotello também está certo. É a alteridade o centro de toda pesquisa para Bakhtin.

Mas eu prefiro pensar a partir de um apontamento que Bakhtin, provavelmente feito em 1943, quando escreve o que para mim se tornou a ideia em formação de sua obra. Foi traduzindo esse texto, duas vezes, primeiro do italiano para o português,

depois seguindo a leitura em voz alta do russo, pela professora Ekaterina Volkova Américo, que encontrei essa afirmação de Bakhtin. Primeiro na página 48, do livro que publicamos em 2019, encontramos: “A imagem do homem como a imagem central de toda a literatura artística. As orientações na criação dessa imagem, a ética da literatura”. Aqui ele continua a sua afirmação encontrada no livro de 2010 e, segundo penso, é a afirmação que está como questão central nos estudos de Volóchinov sobre a palavra reportada (Volóchinov, 2019), sobre a relação entre a palavra na vida e a palavra na poesia (Volóchinov, 2013), bem como os estudos do próprio Bakhtin, escritos nos anos 1920 e publicados no Brasil como a primeira parte da obra de 2011, *Estética da Criação Verbal*, com o título *O autor e a personagem na atividade estética*. Essa ética da literatura também guiará a pesquisa de Medviédev, de 1928, *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Mantive aqui o título inteiro, normalmente cortado ali no *Método formal*, porque a unidade temática dessa pesquisa são as formas de penetração na obra literária, uma metódica de leitura e compreensão das obras artísticas, que Medviédev nomeia como poética sociológica. É esse estudo que levará Bakhtin a pesquisar, chamando de poética histórica, a obra de François Rabelais, em 1937-1938, por nós conhecido no texto *Formas de Tempo e de Cronotopo no romance (ensaios de poética histórica)*. Mantive o nome completo para que possamos visualizar esse projeto integrado entre a obra de Medviédev e o estudo de Bakhtin que será preparatório para sua obra mais popularizada, conhecida no Brasil como *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Sabe-se, também, que ao realizar essa pesquisa, que faz uso da metódica construída pelo Círculo de Bakhtin, em Vitebsk, e publicizada por Medviédev, Bakhtin mudará substancialmente sua tese inicial, *Problemas da Obra de Dostoiévski*, inserindo nela os elementos de poética histórica que impregnarão inclusive o título reformulado, que passará a ser *Problemas da Poética de Dostoiévski*.

Em todos esses estudos e pesquisas, é a imagem de humano em suas orientações criadoras, uma ética da literatura, que se configura como uma estética da alteridade. A segunda vez que Bakhtin faz um apontamento sobre isso, em 1943, é para dizer: “A posição da consciência na criação da imagem do outro e da imagem de si mesmo. Hoje este é o problema nodal de toda a filosofia” (Bakhtin, 2019, p. 53). Em russo está escrito “Сейчас это узловая проблема всей философии” na página 72 do volume 5 da Coletânea das obras de Bakhtin em russo, organizadas por S. G. Bocharóv e V. V. Kozhinóv, em 1996. Uma ampliação da questão da imagem do humano para além das estritas questões de estética e literatura, se restar dúvidas para alguém (– De repente para o professor indignado). Pode ser, acho que não importa.

Em sua crítica, ao longo de toda a sua pesquisa, Bakhtin busca afirmar o que possa confrontar a representação do humano, como palavra mortificadora, que não toma em conta que este é um centro de valor responsivo, e que não pode ser reportado “pelas costas”, ou “à sua revelia”, o que o mortifica, o reifica, o acaba, para que possa ser consumido. O humano, ao contrário, é o “infinito interior”, o que não suporta acabamento, e que deve ser reportado em diálogo, como uma voz entre as vozes que são mobilizadas pela obra literária, pela obra artística, diríamos, por toda escritura.

– Um exercício de permanente atenção, parece-me. Tu, o que sugeres para que o teu grupo possa dialogar sobre o tema?

Esse grupo não é meu, eu é que sou nele. Ademais, nós estudamos juntos, um lembra um texto, o outro lembra outro, de toda forma as escrituras mostram que somos pessoas que estão em diálogo, bem ao gosto de Bakhtin. É verdade, algumas vezes bem rebeldes, mas é uma qualidade, no fim das contas. Gostaria de poder contribuir com as leituras que já fiz, no passado agora bem distante, quando também estudava em doutorado, como a maioria de vocês faz agora. Parecia até que estava um pouco superado, mas vejo a necessidade de mergulharmos um pouco mais na

compreensão do sentido dessa mortificação à qual se refere Bakhtin. Penso que devemos ler um clássico, nesse sentido, que é *As palavras e as coisas*, de Michel Foucault. Junto com essa leitura, podemos também acompanhar o diálogo entre Foucault e René Magritte, concretizado principalmente nas obras *As palavras e as imagens*, de Magritte, e *Isto não é um cachimbo*, resposta de Foucault ao manifesto do artista.

Reli os textos para pensar essa indicação de estudos, e me surpreende sempre a atualidade de sua crítica ao recrudescimento do pensamento ordenador, classificador, que objetifica o pensamento. Aqui pode estar uma pista histórica quente para o problema da separação entre as esferas da cultura, entre a separação entre as palavras e as relações, entre a palavra e a vida. Podemos conversar e tentar aprofundar isso ao que Bakhtin parece estar tentando se contrapor quando busca, na poética histórica, as imagens de humano que existem em formas outras dessas separadas, divididas, individualizadas. Essa separação é promovida, segundo Foucault, pelos processos que relevaram as formas racionais da ordem e da classificação, causadoras, dentre outras coisas, das separações entre a vida e a linguagem.

Não se trata, amigos e amigas, de alternativas. Trata-se de trabalhar para fazer ver as formas sacrificadas da alteridade, sempre presentes onde quer que haja uma obra humana. Não é uma coisa ou outra, e sobre isso a gente sempre conversa, a cultura tem infinitas possibilidades disponíveis, mas as forças históricas, sociais, concretas, recusam alguns caminhos, fixam outros, forçam de modo centrípeto o mundo para que se reduza a um, e a um em contraponto a um outro. Vejam como é pobre essa perspectiva! Das muitas e incomensuráveis possibilidades de combinação disponíveis na cultura, as forças dominantes reduzem para apenas algumas, as que “cabem” nos sistemas que erigem, e tudo o mais é reduzido a alternativa ou a disparidade. Isso é uma construção, uma vontade de verdade, não o modo como as coisas são. Por isso é preciso compreender a inesgotabilidade e inacabamento da vida. Desde um texto de criança que aprende a escrever, como fazem

Denise Lima e Márcia Concencio, até a música, como estuda Natália Abreu.

Mas a arte, meus amigos e minhas amigas, também ela pode mortificar. Em nome dela já se promoveram genocídios. Repito: não é a arte em si, mas as forças que essa mobiliza, e sempre de um modo localizado, em um contexto único e irrepetível, como todo enunciado, assim ensinou Bakhtin. Mas para ficarmos atentas e atentos, para aprendermos esse exercício de leitura e compreensão das obras artísticas, para identificar suas forças – libertárias ou asfixiantes – e para as compreendermos responsivamente, criando, nós mesmos, nessas linguagens e gêneros enunciados únicos, precisamos de uma metódica. Uma não, muitas. É preciso aprender a ler as formas como a linguagem se configura, na cultura, em gêneros e em obras. É preciso seguir as pegadas dos filósofos da linguagem, em suas pesquisas. Proponho que estudemos a iconicidade como possibilidade de pensar, compreender e criar, tendo a dimensão criativa, inventiva, abdutiva do signo como presente, potente e pregnante.

Sabemos já, com Bakhtin e seu Círculo, que reportar o humano é problema filosófico, questão ética na criação da sua imagem, formadora de valores – humanos e de mundo. Mas como acessar esses sentidos produzidos e como nós mesmos nos balizarmos, em nossas criações? Como construir uma perspectiva filosófica de leitura e compreensão crítica e responsiva das formas da linguagem, das suas configurações concretas em gêneros, nas obras que são criadas nesses limiares? Proponho que estudemos duas grandes propostas, contidas na obra do Círculo. A primeira, por Bakhtin, expressa no texto O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária, focando especialmente nos momentos ressaltados por Bakhtin, na crítica à estética material, buscando compreendê-los enquanto momentos indissociáveis de todo empreendimento de leitura e compreensão responsiva das obras artísticas, na busca, sempre, da ética na literatura, ou seja, na busca da compreensão da imagem de humano e de mundo que ali é criada.

A segunda, mais conhecida nossa, trata-se da compreensão do cronotopo como possibilidade de compreensão filosófica, nos índices de espaço e tempo valorados, das imagens de humano e mundo criadas nas obras artísticas. Entendendo que a imagem artística do herói confere e cria valor humano, pela via da linguagem artística – literária, cinematográfica, fotográfica, em pintura, escultura, e etc. – compreendemos, outrossim, que essa imagem passa a fazer parte da logosfera da cultura, fazendo com que possamos ver, pela arte, as formações ideológicas que ainda não entraram para os gêneros da vida, para os gêneros oficiais praticados, mas que na arte se insinuam e apresentam, afigurados.

O desvio literário/artístico é fonte de pensamento e ato, é o mundo visto pelo mundo, é o humano visto pelo humano. Uma filosofia da linguagem se constitui, principalmente, para nós, como uma filosofia da linguagem artística, mas com o objetivo filosófico ético como fonte e ponto de chegada: compreender a arte para transformar a vida.

– Iconicidade, isso não se escuta todo dia por aí...

Iconicidade é, a partir do que podemos empreender como estudos, a qualidade das obras que possuem a dimensão icônica (na pesquisa de Peirce retomada por Luciano e Augusto Ponzio) prevalente. É o valor aberto e inconclusível da vida humana na obra artística. Não somente as linguagens artísticas são dotadas de valor icônico, mas qualquer signo humano tem, por ser humano, essa “terceira dimensão”. Na fotografia, como faz Angélica Duarte, no teatro, como faz Ana Elisa Santos. Em qualquer linguagem, despertar essa dimensão que foi “sufocada”, “atrofiada” pelas ordens discursivas, pela lógica da representação e pelo valor idolátrico significa abrir os sentidos dessa linguagem, ou seja, abrir seus interpretados a uma possibilidade infinita de interpretantes, fecundando de multiplicidade os sentidos únicos, congelados, fixados, petrificados. Proponho que estudemos com força essas possibilidades de existência de dimensões icônicas em qualquer

linguagem, possibilitadora de valor de inconclusibilidade em qualquer enunciado humano.

– *Até de uma criança?*

– Até, Ana Lopes já até escreveu sobre isso.

– *Até de um louco?*

– Até.

– *Até de um pássaro?*

– Só se for uma criação humana, literária, como você.

A dimensão icônica, presente fundamentalmente na arte, justamente explica a arte: o signo, o enunciado e a obra são artísticos justamente porque sua dimensão icônica é prevalente. Podemos estudar isso com mais vagar, inclusive ensaiando exercícios de leitura e compreensão respondente de obras artísticas, como filmes, por exemplo. Não teríamos como saber a esta altura, mas quem viu o futuro sabe que vamos ler e compor uma semiótica do cinema a partir da leitura de muitas obras cinematográficas, guiados por Reinaldo Lima. Ensaando, estudando, vamos compondo uma metódica singular e provisória de “entrada” nas obras artísticas. Também vale um seminário para compreendermos o movimento histórico das artes visuais nos séculos XIX e XX, preparado por Maria Letícia Miranda. A dimensão icônica é a parte sacrificada na linguagem, que faz com que a palavra possa ser tomada unicamente em sua função categorial, por exemplo.

O que se pode criar, quando desperdiçamos as forças icônicas, colocando ênfase nas valências identificatórias e de representação, nos enunciados humanos? Uma imagem de humano não libertária, mas mortificada, subalternizada, pronta para o mercado e sua lógica, passiva como espectadora, consumidora, um humano como mão-de-obra ou recurso humano, um receptor passivo e acabado, pronto para ser consumido.

– *Parece grave o quadro. Tu vês possibilidades de enfrentamento?*

De onde vejo, na pontinha desse estudo que ainda nem se iniciou, vejo a necessidade de removermos as visões de separação, criadas, fomentadas e consolidadas a partir do século XV, na Europa, disseminadas por contágio às colônias e aos países em regime de submissão econômica. Removendo essas visões de separação, acessa-se imediatamente a irreduzível alteridade, pois que essa sempre esteve presente. Não se trata de restituir a alteridade, mas a capacidade de a percebermos, a capacidade de visão.

O enfrentamento não é trivial, vem sendo feito por muitas perspectivas filosóficas. Podemos estudar pelo menos três: Bakhtin e as vizinhanças inesperadas, presentes na história do romance como forças, no gênero, que acessam formas antigas de organizar a realidade e a linguagem; Benjamin, e a doutrina das semelhanças, que o filósofo elogia para pensar nas possibilidades de um pensamento materialista histórico, contrapondo-o ao historicismo redutor; e Foucault, com sua incursão às formas de pensamento por similitudes, anteriores e ancestrais a essas formas redutoras de organização do mundo através da razão ordenadora e classificatória. As três perspectivas podem nos oferecer um panorama de lógicas outras de organização do mundo, viáveis, ancestrais, porém presentes na linguagem, e disponíveis, como nos ensina Lotman e como pesquisa Miza Carvalho, na cultura.

Como Bakhtin, gostaria de propor que nos aventurássemos para fora das nossas próprias pequenas formas de organizar e compreender a experiência. Apesar de estarmos confinados em pequenos espaços domésticos, empreender uma longa viagem – no tempo e espaço – buscando essas formas de pensamentos por homologias, abertos, icônicos, sem parâmetros estruturais sistêmicos, capazes de realizar o inesperado, o imprevisível, o acontecimento em seu genuíno sentido de abertura imprevista. Acredito, e quero com vocês me aventurar para que no encontro, confronto e vizinhanças inesperadas na cultura possamos fazer eclodir o novo. Não o novo da inovação, mas o novo do imprevisto, o imprevisível, que explode no encontro do inesperado, da

alteridade, daquilo que não estava no cânone das vizinhanças “possíveis”.

Isso nos leva também aos poetas cubofuturistas, em especial Khlebnikov e Maiakóvski, portanto proponho também que, junto com autores como Mário Ramos e Manoel de Barros, pensar a poesia como força enunciativa transformadora, como pesquisa Fernanda Carneiro.

Por falar nisso, recentemente reli o texto de Bakhtin para Maiakóvski, e pensamos juntas, eu e Liliane Neves, sobre a heroificação do presente. Precisamos escrever mais, reportando o humano afigurado, não como ídolo fetichizador ou como objeto de consumo, mas como humano, responsivo, herói no presente. Precisamos, pessoal, aprender a ver a nós mesmos, cegos e surdos que estamos com tantas coisas a ver e ouvir; aprender como fazer ver o que existe, mas não pode ser visto, portanto não pode ser pensado; aprender a ver e dar a ver o que existe como parte sacrificada da realidade; e, finalmente, aprender a pensar o que ainda não existe, mas que já se anuncia no mundo enquanto rumor.

– Penso que tens aí teu plano de estudos, para anos, quem sabe, espero que não... espero que possa te ver lá fora, como antes andavas. Dás saltinhos quando andas, é coisa de criança, mas isso te faz doce, apesar de assustadora.

– É uma carta, beija-flor, uma proposta, para se fazer texto precisa que eles e elas abracem esse programa e vivam, comigo, essa aventura.

– Já estão vivendo, posso ver daqui e de lá, ainda farão muitas coisas juntos. Escreverão três livros, farão inúmeros cafés para discutir cinema, artes, fotografia. Criarão grupo internacional para discutir ensino da arte...

– Como você vê desse ângulo, do futuro? Me ensina.

– Memória de futuro... memória de futuro... coisa de passarinho... aprender a ver o que ainda não existe, como possibilidade existente dentre tantas... uma visão multiplicada por tantos caminhos quanto possíveis.

Amigas e amigos, estaremos aqui, nas boas palavras beijadas em flor, por muito tempo. “Aqui” parece ter perdido a unicidade do sentido, isso é bom. Vamos construir um aqui feito de muitos lás, juntos para pensar e trabalhar. Proponho três frentes de princípios e batalhas.

A primeira é a luta para reinstaurar a visão da inseparabilidade do mundo, pela via da linguagem. Estamos inexoravelmente juntos, em relações interdependentes, intercorpóreas, que precisam ser não indiferentes. Afirmemos que linguagem não é meio, não é instrumento e nem é produto de consumo, em nenhuma forma que puder tomar. Linguagem é o humano em sua expressividade, inventividade e criação, intercorporeamente, em resposta, no ato ético de encontro na vida, na arte, e agora também na virtualidade. Mas ainda aqui, não é meio, é o humano ele mesmo, em sua alteridade, dialogicidade, multiplicidade e poder transformador.

A segunda frente trata-se de desconstruir e reconstruir imagens do humano e do mundo. Aprender a ler e compreender responsabilmente as que são incessantemente produzidas, avaliar suas forças de transformação, compreender seus vetores de forças e optar irremediavelmente por aquelas que elevem o humano, porém sem ter que rebaixar os demais à sua volta. Optar e valorar aquelas que rebaixem as arrogâncias, mas sem as humilhar, porque onde há o humano, há o sagrado, ainda que equivocado. Acreditar profundamente na educabilidade de todas as pessoas, porém fazendo aquilo que Augusto Ponzio nos ensinou: criar um humano que se aproxime mais do humus do que do homo. Fortalecer o humanismo do outro homem, como queria Levinas, aproximando o humano da terra mãe, do chão, do outro. Trabalhar nessa perspectiva incessantemente em todas as linguagens, seus gêneros, em todos os enunciados na vida e na arte, buscando criar uma forma, quem sabe em breve, de poder ensinar como se faz isso a todos, desde crianças.

Por fim, a terceira frente pode ser pensada como a possibilidade de acordar palavras artísticas. Como o Pequeno

Jornaleiro da tese de Reginaldo Lima, deste ano no futuro, compreender e viver a máxima escrita por Bakhtin quando tinha seus vinte e poucos anos: aquilo que aprendi na arte, passo a ver na vida. O que proponho a vocês é que passemos juntos a procurar, a confiar que existem, e que se apresentam, na arte e na vida, em todos os lugares, as alteridades sacrificadas e as enunciações em formação, que apontam para mundos outros, que afiguram contrapalavras a nosso mundo. É o convite que faço, desde agora e até um milênio à frente: optar por estudar. Optar pela pesquisa. Não por nós, mas para que possamos mudar o mundo, mudando as palavras do mundo.

Com amor,

MARISOL BARENCO
Do Grupo Atos UFF

– Ainda quero dizer uma coisa. Deves optar por criar essas palavras, então. Se tornar artista, também tu. Estarei aqui contigo, enquanto puder, e quando não mais puder, daremos um jeito de nos recriarmos.

– Foste meu grande amigo nesse momento solitário. Te levarei sempre comigo no coração e nas palavras. Serei a artista que sempre fui.

– Nunca estiveste só. E nem estarás, no futuro. Tens a tantos... Quanto a mim, pousarei sempre nas tuas palavras, acordando nelas os sentidos libertários.

– Já sinto a força dessa memória do futuro, estaremos no Rodas Bakhtinianas em 2024, falando disso tudo no pretérito, lançando outras sementes de futuros possíveis.

– O que planejas?

– Duas traduções de Bakhtin, uma de uma carta que ele escreveu a Kozhinóv, e que reabre para nós a possibilidade de estudar o Realismo como ponto focal de toda a sua filosofia ética, estética e de conhecimento. A outra tradução é um prefácio de Bakhtin a Tolstói, que promete trazer reflexões filosóficas das fontes de estudo de Bakhtin, tudo para este ano que já começa a florescer.

- *E o que mais?*
- O livro, beija-flor, o livro sobre a *Estética* de Bakhtin, essa é a minha memória de futuro.
- *Voarei junto a ti nessa aventura.*
- Plantarei sempre e mais pés de feijão. Estarei com suas palavras em todas as palavras que escutar.
- *Vês? Sinto já o vento da mudança, nos chama. Vamos voar.*

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**, tr. br. Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**, tr. Paulo Bezerra, 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. **O homem ao espelho**, tr. Cecília Maculan, Marisol Barenco e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**, tr. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BENE, Carmelo. **Cos'è il Teatro?** La lezione di un genio. Venezia: Marsilio Editori, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**, tr. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Isto não é um Cachimbo**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.
- LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**, tr. Pergentino Pivatto et alii, 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Ensaio sobre a exterioridade, tr. José Pinto Ribeiro, 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2019.

LOTMAN, Jurij M. **Cercare La Strada** – Modelli della Cultura. Traduzione dal russo di Nicoletta Marcialis. Prima edizione. Venezia: Marsilio Editori, 1994. Tradução da língua italiana para a portuguesa feita por Marisol Barenco.

MAGRITTE, René. **Les mots et les images**. Choix d'écrits, Labor, Bruxelles, 2000.

MEDVIÉDEV, Pavel. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**, tr. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Contexto, 2012.

PEIRCE, Charles. **Semiótica**, tr. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, Coleção Estudos, dirigida por J. Guinsburg, 2012.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**, tr. Valdemir Miotello et alii, São Carlos: Pedro & João Editores, 2013

PONZIO, Augusto. **La coda dell'occhio: letture del linguaggio letterario senza confini nazionali**, Roma, Aracne editrice, OGGETTI E SOGGETTI 44, col dir da Bartolo Angliani, 2016.

PONZIO, Augusto. **Linguistica generale, Scrittura letteraria e traduzione**. Perugia: Guerra Edizioni, 2018.

PONZIO, Augusto. **Con Emmanuel Levinas: alterità e identità**. Milano: Mimesis Edizioni, Filosofie 618, 2019.

PONZIO, Luciano. **Ícone e Afiguração**. Bakhtin, Malevitch, Chagall, tr. Guido Bonomini, Cecilia Adum e Vanessa della Peruta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, tr. S. Grillo e E. Vólkova Américo. São Paulo: Ed.34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

UMA LEITURA DO ROMANCE GÓTICO O QUE TERÁ ACONTECIDO A BABY JANE

Gian Lucas Nunes MARQUES¹⁰⁴

Moacir Lopes de CAMARGOS¹⁰⁵

Resumo: O objetivo deste trabalho é propor uma leitura, focada nas duas protagonistas, do romance gótico ‘O que terá acontecido a Baby Jane?’, escrito por Farrell (1960). Para entender o que é um romance gótico, buscamos compreender o seu surgimento e seus elementos, sendo eles, o ambiente, a presença de um personagem fantasmagórico, a deformação corporal e a loucura que, muitas vezes, foi representada por meio de personagens femininos. Desse modo, a leitura se apoia no conceito de cronotopia de Bakhtin (2014), aliado aos estudos sobre romance gótico de Santos (2022), Vasconcellos (2022) e Rossi (2008). Após a análise da obra, destacamos que ela oferece um espaço para uma análise mais aprofundada da cronotopia, ou seja, da relação entre espaço e tempo na narrativa e como esses elementos formam a interpretação dos leitores em relação às protagonistas.

Palavras-chave: Romance Gótico; Protagonistas femininas; Conceito de Cronotopia de Bakhtin

Introdução

O lançamento do romance *O Castelo de Otranto* (publicado em 1764), escrito por Horace Walpole (1717-1797), marcou a origem do

¹⁰⁴ Graduado em Letras/línguas adicionais pela Unipampa. E-mail: giannlucasmrques@gmail.com

¹⁰⁵ Prof. do curso de Letras/línguas adicionais da Unipampa, Campus Bagé, RS. E-mail: moacircamargos@unipampa.edu.br

gênero conhecido como romance gótico.¹⁰⁶ Essa obra acabou por ser reconhecida como o primeiro romance gótico. Esse romance contém elementos que serviram de inspiração para autores que, durante os séculos seguintes, escreveram tramas góticas. Dessa forma, contribuíram para a popularização do gênero. Em sua fase inicial, o romance gótico ficou caracterizado por utilizar elementos como o estranho, o terror e o horror, que se tornaram importantes para obras futuras.

Quando surgiu, o romance gótico tinha como objetivo causar estranheza com histórias ambientadas em castelos cheios de mistérios, seguindo o exemplo da obra *O Castelo de Otranto*. Com o tempo, o gênero passou de histórias em castelos para histórias contadas em mansões, sendo estas amaldiçoadas ou não. A representação do terror e o horror começou a refletir os medos da sociedade em geral, além de explorar a psicologia humana. Entretanto, os elementos característicos de uma história gótica continuavam presentes. Como por exemplo, uma figura monstruosa, geralmente sobrenatural e a sensação de medo dos personagens devido ao ambiente em que a história se passava.

Um elemento marcante presente em histórias do gênero é a loucura. É recorrente que personagens femininas se tornem loucas ao longo da trama. Essas mulheres podem assumir diferentes papéis na narrativa, desde meras coadjuvantes a vilãs ou até mesmo as protagonistas da história, como é o caso de "*O que terá acontecido a Baby Jane?*", obra de Henry Farrell publicada em 1960. Neste livro, a protagonista, Baby Jane, é um interessante exemplo dessa mulher que enlouquece no decorrer da história. A personagem personifica o caminho à loucura, desencadeando

¹⁰⁶ A data oficial de início é o ano de 1764, quando um obscuro aristocrata, [...] publicou a obra que ditaria todas as principais características do gênero gótico e seria a influência primeira de todos os escritores posteriores que o cultivaram: trata-se de *O castelo de Otranto*, de Horace Walpole (Rossi, 2008, p. 64).

eventos insanos ao longo da obra. Sua insanidade constrói a tensão central do romance, amplificando sua atmosfera misteriosa.

O livro *“O que terá acontecido a Baby Jane?”* conta a história de duas irmãs de meia idade que vivem praticamente isoladas do mundo exterior em uma mansão decadente na Califórnia. Jane Hudson cuida de sua irmã, Blanche Hudson, paraplégica após um acidente na juventude. O que Blanche não desconfia é do ódio que Jane nutre por ela. Jane, quando criança, era a famosa *“Baby Jane”*, uma criança prodígio que fazia inúmeros shows cantando, dançando e agraciando plateias por todo os Estados Unidos, mas sua inocência e gracejo juvenil se esvaíram quando ela cresceu, dando lugar a uma única e verdadeira atriz respeitada na família Hudson, Blanche.

Farrell traz em sua história, além da loucura, outros elementos de um romance gótico, como a mansão onde se passa a história, o medo e mistério, o sentimento de estranheza, a presença de um vilão, além de imagens assustadoras, representadas no livro pelas faces das duas protagonistas, outrora, consideradas belas, mas, no desenrolar da narrativa passam a ser descritas como velhas e feias. No entanto, a degradante loucura de Jane é o que guia a história. O que nos faz pensar em como essas personagens femininas foram retratadas ao longo de anos de histórias sendo escritas, principalmente, por autores homens que muitas vezes as colocam em posição de histerismo e desequilíbrio mental. Farrell soma dois elementos em uma personagem: a loucura da personagem feminina e existência de um monstro na história. Para o autor, Baby Jane é o monstro presente no livro, não apenas por estar louca, mas também por ser velha e feia.

1 A origem do gótico

Para a autora Santos (2022, p. 16), *“Gótico’ é um adjetivo pátrio referente aos Godos, povo proveniente da Escandinávia, mas acabou por ser utilizado de modo mais genérico, para nomear diversas tribos germânicas, como os Visigodos e os Ostrogodos*

[...]”. No entanto, para esta autora, os ataques que os Godos faziam ao Império Romano fizeram com que os Godos fossem associados a medo e horror. Ao fim da Idade Média, a arquitetura feita na época leva o nome de gótica. De acordo com França Andrade e Morey (2016), esse estilo arquitetônico é encontrado nas catedrais medievais, sendo caracterizado pelas torres elevadas e pontiagudas, linhas retas, a presença marcante de arcos em forma de ogiva, além da presença de janelas preenchidas com vitrais coloridos o que permitia uma intensa iluminação no interior das catedrais. Para Rossi (2008), “Da mesma maneira que a manifestação arquitetônica do gótico era uma oposição equilibrante à lucidez da arquitetura românica, agora a literatura gótica era uma oposição equilibrante à literatura da razão, à literatura realista. [...]”

Dessa forma, podemos ter uma breve explicação para o surgimento do termo gótico.

Com o advento da Renascença e a retomada da admiração pela antiguidade clássica, a Idade Média passou a ser vista como a era da escuridão e por essa lógica a ligaram à barbárie, e como os bárbaros mais conhecidos que viviam na Europa naquela época eram os godos, cunhou-se o termo gótico como símbolo do obscuro, pejorativamente digno de desprezo.” (Vasconcelos, 2022, p. 16).

A partir da criação desse espaço, chamado gótico, as histórias que eram ambientadas nele começaram a ser chamadas de góticas. Dessa maneira, nasce a narrativa nomeada como “romance gótico”. Para Rossi (2008), surge um novo tipo de literatura no século XVIII, que se coloca contra as ideias iluministas da época.

Uma literatura de alguma forma engajada socialmente, mas caracterizada pela presença do horrível, do insano, da noite, do sobrenatural, da morte, dos cenários arcaicos, do terror. Uma literatura que se mantém sublime dentro do que o pensamento iluminista chamava de sublime, mas que não comunga em absoluto do ideal de beleza presente nesse pensamento (Rossi, 2008, p. 61).

É importante salientar que apenas o ambiente em que a história se passa, não é o bastante para ser considerado um romance gótico. Há alguns elementos marcantes em narrativas góticas. Esses elementos são característicos de obras do gênero, podendo aparecer em maior ou menor escala dentro das histórias. De acordo com Vasconcelos (2022), é a partir dos elementos do gênero, além do cenário, o sentimento de estranheza que a história causa e o medo que podemos refletir sobre esses sentimentos e seus efeitos nos leitores e nos personagens; há a presença de algo sobrenatural como monstros e fantasmas, imagens horripilantes, e também a presença de um vilão. Para Rossi (2008), o cenário gótico em que se desenrola a história pode ser, além do castelo com características da arquitetura gótica, florestas mal-assombradas e cemitérios. Além de que o sentimento de medo e horror são causados por crimes contra a virtude.

Ainda de acordo com Rossi (2008), a análise da psicologia por trás do medo no gênero gótico revela a presença de três elementos fundamentais que sustentam esse gênero literário: o estranho, o terror e o horror. O “estranho” representa a introdução de elementos desconhecidos e misteriosos no universo da narrativa, criando um senso de inquietude e curiosidade no leitor. O “terror” refere-se à sensação de apreensão e ansiedade que surge quando o desconhecido se torna ameaçador, causando uma forte resposta emocional nos leitores e personagens. Por fim, o “horror” envolve a revelação de algo verdadeiramente aterrorizante e grotesco, desencadeando uma resposta visceral de repulsa e medo. Esses pilares combinados tornam o gênero gótico tão interessante e perturbador, envolvendo os leitores em emoções que desafiam o real e o sobrenatural.

Serravalle de Sá (2017) afirma que uma distinção entre os termos "terror" e "horror", que por vezes tem suas definições confundidas, foi delineada por Ann Radcliffe, uma renomada autora do gênero do romance gótico do século XVIII, especialmente conhecida por sua obra intitulada "*Os Mistérios de Udolpho*". Para Radcliffe, o terror é caracterizado pela incerteza e pela falta de

clareza dos acontecimentos, de modo que a complexidade psicológica se torna um elemento essencial para evocar a emoção. Por outro lado, o horror desencadeia uma reação de choque, imobilizando a mente e quase anulando a capacidade de resposta. Dessa forma, podemos constatar que o elemento psicológico é de grande importância para esse gênero literário. Seja para colocar os personagens em dúvida sobre os acontecimentos presentes na história ou para aterrorizar os demais personagens com as atitudes destemperadas causadas por aqueles que sofrem de problemas psicológicos.

Um outro elemento presente em histórias góticas é a deformação corporal. Aqui o corpo é usado para causar horror no leitor, seja por deformações causadas por algum acidente ou uma característica que já tenha nascido com o personagem. Um bom exemplo é o caso de Mr. Rochester em *Jane Eyre* de Charlotte Brontë, lançado em 1847. O personagem citado tem metade de seu corpo mutilado em um incêndio ao final do romance. Brontë descreve com detalhes o infortúnio de Mr. Rochester, o que para alguns leitores pode ter sido chocante e digno de pena, para outros além de espantoso, pode ter sido considerado um castigo devido ao comportamento do personagem ao longo do romance. Um caso famoso de deformação corporal é a criatura criada em *Frankenstein* de Mary Shelley, lançado em 1818. Criado a partir de várias partes de corpos, que já haviam sido enterrados, e trazido à vida através da eletricidade, a criatura de Victor Frankenstein choca pela sua figura monstruosa. Em ambos os casos, a exploração das características espantosas do corpo estão ali para causar horror, choque e repulsa em quem lê.

Em relação a problemas psicológicos, a manifestação da loucura é um tema recorrente nas obras pertencentes ao gênero romance gótico. Com frequência esse elemento é retratado em personagens femininas, as quais são tratadas como "loucas" e "insanas" devido à sua não conformidade com os padrões estabelecidos pela sociedade em que vivem.

Dessa forma, é possível estabelecer uma relação entre a loucura e outros elementos, mencionados por Vasconcelos (2022), visto que a presença da loucura frequentemente coincide com a figura da antagonista na narrativa, levando-a a ser considerada o monstro da história. Porém, Vasconcelos (2022) observa como as relações humanas são importantes em romances góticos, pois são relações complexas e que não se prendem ao simples bem e mal. “A psique humana é muito mais complexa, pois o homem é ao mesmo tempo um ser social e solitário nos seus dramas interiores.” (Vasconcelos, 2022, p. 27). Dessa forma, vemos que a loucura não é apenas um fato que caracteriza a personagem como a vilã ou o monstro da narrativa, mas a leva a ser uma personagem humana repleta de defeitos, que por vezes evidenciam seu ‘lado mal’ em detrimento do ‘lado bom’.

Schwantes (2005) observa a representação da mulher como uma figura que é ao mesmo tempo “louca” e “vilã” na literatura, em especial nas narrativas góticas.

Tampouco chega a surpreender que as mulheres loucas, na literatura como na vida, são extremamente perturbadoras. Elas o são não apenas pelo fato da loucura em si, mas porque lançam dúvidas sobre nossos conceitos de feminilidade. Loucas não se comportam dentro do padrão de decência, pudor, inocência e doçura que é socialmente esperado de pessoas do sexo feminino, e assim as personagens elas são, frequentemente, violentas, lascivas, descontroladas. Seu comportamento é, então, explicado nos termos de sua patologia – medida necessária para que nossas certezas sobre a natureza das mulheres permaneçam intactas (Schwantes, 2005, p. 01).

O confinamento pode ser relacionado como um elemento dos romances góticos. Encontrado, principalmente, em narrativas escritas por autoras mulheres, o confinamento é o resultado de personagens femininas, que ao perderem o juízo, são excluídas da sociedade.

Para Santos (2022), o confinamento é um tema recorrente para autoras do gênero gótico, que reviveram o tema adicionando novas

questões, como por exemplo doenças mentais de caráter feminino, ou seja, histeria e loucura. “[A histeria] largamente tematizada na ficção oitocentista, foi considerada uma doença particularmente feminina, cujo diagnóstico quase sempre se relacionava aos desvios do comportamento sexual da mulher.” (Santos, 2022, p. 132).

2 As personagens

Em relação às duas protagonistas, poderíamos dividi-las em protagonista e antagonista? Num viés bem contra o mal, quem seria a boa e a má, entre as irmãs Jane e Blanche? Na nossa interpretação ambas, ao mesmo tempo, são a boa e a má uma da outra. As duas são repletas de camadas que as colocam em posição de mocinha sofredora e vilã malvada.

Podemos analisar a história a partir de dois pontos. O primeiro tendo Blanche como a heroína. A partir desse ponto de vista, vemos Blanche como uma personagem sofredora nas mãos da grande vilã Baby Jane. Blanche é uma senhora cadeirante que vive isolada tendo sua irmã como protetora, ao mesmo tempo em que sustenta a casa com o dinheiro de seu antigo trabalho. Aqui vemos Baby Jane tratando a irmã com desprezo e, aos poucos, vemos Baby Jane enlouquecer e atacar sua irmã de formas aterrorizadoras. O medo que Blanche sente de Baby Jane é a própria arma que Baby Jane tem contra ela. Ela sente medo, mas também acredita que a irmã tem um lado bom, acredita que ela sempre teve essas mudanças de humor e que logo mais estará em seus dias normais outra vez. Dessa forma, vemos Blanche como uma heroína, que mesmo sofrendo, ainda se mantém resiliente e acredita na irmã.

No segundo ponto de vista, temos Baby Jane como a grande protagonista e Blanche como uma vilã manipuladora. Baby Jane se sente culpada pelo acidente da irmã e desde então cuida dela, mesmo vivendo com o dinheiro da irmã, não deixa que nada falte a Blanche. Blanche, preterida pelo pai na infância, torna-se uma grande atriz quando adulta. Blanche, agora tem em suas mãos a

carreira da irmã, já que com sua ajuda Baby Jane consegue pequenos trabalhos. O jeito rebelde de Baby Jane sempre a envergonhou e numa festa em que ela estava bebendo muito, Blanche decide levar Baby Jane embora. Blanche é quem dirigia o carro na hora do acidente, mas como sua irmã estava muito embriagada, deixou que ela assumisse a culpa. Vemos aqui a vilania de Blanche ao deixar que sua irmã, durante toda a vida, se sentisse culpada pelo problema de saúde de Blanche e o fim da carreira dela. De certa forma, com isso Blanche continuaria tendo a carreira de Baby Jane nas mãos, já que ela teria que cuidar de Blanche, com isso não poderia trabalhar.

Em muitos momentos, Farrell faz de Blanche a típica heroína do romance do gótico, uma mulher desprotegida e sofrendo nas mãos de um monstro, no caso, Baby Jane, a vilã. Em outros momentos, Farrell segue o exemplo das autoras góticas, colocando a protagonista longe desse estereótipo de fragilidade e a enchendo de complexidades. Aqui Baby Jane brilha como a grande protagonista, enlouquecendo atrás de seus objetivos e desejos, sentindo culpa e remorso por atitudes do passado.

Sendo assim, as duas personagens são as heroínas e vilãs uma da outra. O convívio entre elas é marcado por segredos, medos e culpa. E no fundo, um pouco de carinho entre as irmãs, também pode ser visto. Essa relação faz com que as duas sejam um grande exemplo de personagem redondo, proposto por Foster (2005), o que faz com que a história seja interessante a cada capítulo e pequena descoberta que fazemos da vida das duas.

3 Os elementos góticos na narrativa

O cronotopo (as relações de tempo e espaço)¹⁰⁷ é um ponto característico das histórias góticas. Como dito anteriormente, a tradição do gótico iniciou-se em histórias ambientadas em castelos e evoluiu para mansões. Farrell situa sua história em uma mansão

¹⁰⁷ Para melhor compreender o conceito de cronotopia, ver Bakhtin (2014).

decadente na Califórnia dos anos 60. A primeira impressão que Farrell nos dá da casa onde a história se desenrola é a seguinte: “A casa das Hudson, um absurdo em estilo mediterrâneo branco, de dois andares, se erguia, sombria e fantasmagórica, no final do jardim.” (Farrel, 2019, p. 37).

No trecho, a seguir, temos a descrição da casa vista por dentro. Um amontoado de coisas antigas e estilos diversos, compondo assim uma casa praticamente parada no tempo.

Na parede oeste, uma escada levava a uma diminuta varanda. Em frente à escada havia uma lareira de mármore rosa italiano, alta e ornamentada. A parede da frente da sala era marcada por altas janelas de vidro arqueadas no topo, e em uma extremidade pela porta da frente, uma placa pesada e intrincada de mogno escuro. (...) A sala era decorada com uma mistura de cores e estilos. Na frente da lareira, um enorme divã de veludo verde desbotado, as superfícies dianteiras dos braços decoradas com retângulos de madeira elaboradamente esculpida. Ao lado, havia uma poltrona combinando, e, entre os dois, uma mesa de café de madeira clara e reluzente. Contra a parede interna da escada havia uma mesa antiga esculpida e pesada, e ao lado dela uma cadeira combinando com assento de couro. Obstruindo a abertura alta de uma das janelas de vidro estava um aparelho de televisão, de plástico branco, menor do que o que havia no quarto de Blanche. As cortinas, amontoadas entre as janelas, eram de um tecido cor de rosa que brigava terrivelmente com o tapete, um grande e intrincado padrão de vermelhos e azuis orientais (Farrell, 2019, p. 63-64).

Outro ponto importante sobre o ambiente é a aura que ele transmite. Blanche sente essa atmosfera: “O silêncio na velha casa parecia quase congelar-se e contrair-se à sua volta. Com um sentimento súbito de pânico, ela voltou para o seu quarto” (Farrell, 2019, p. 67).

O quarto de Blanche é adaptado para suas necessidades. Seu quarto é outra amostra de angústia que o ambiente traz. No trecho, a seguir, Blanche reflete sobre seu quarto e sua própria invalidez.

A realidade se fazia muito presente para ela aqui, neste quarto. Era a imensa cama nas sombras, e a cadeira de rodas, e a barra de apoio para deficientes físicos, suspensa por correntes até o teto acima da cama. E a mesa de cabeceira repleta de medicamentos. E a escrivaninha diante da qual não houve nenhuma cadeira nesses mais de vinte anos. Essa era a realidade, isso e o cheiro agridoce de sua própria invalidez, o que a fazia pensar em folhas caídas que apodreciam lenta e horrivelmente em um lugar úmido e sem sol (Farrell, 2019, p. 40-41).

É válido notar a forma que Farrell descreve a casa de Edwin. A casa em que Edwin vive com sua mãe é pobre e mal-cuidada, mas não transmite sensações de medo, como a casa das protagonistas. No entanto, traz tristeza a Edwin.

Resmungando, Edwin se mexeu novamente no banco para ficar em frente à mesa. [...]. Enquanto mastigava, deixou o olhar se mover despreocupadamente pela sala. A antiga cadeira de balanço com a vareta desgastada atrás. O divã quebrado com sua capa cafona de elástico. A impressão barata, toda amarelada, de *O Fim da Trilha*. A horrível luminária sobre a TV— feita em gesso para representar uma tenda indígena. Quando estava ligada, lançava uma luz vermelha espalhafatosa. O olhar de Edwin, criticando esses objetos, demorava-se brevemente em cada um, depois passava para o próximo com uma expressão de prolongada melancolia (Farrell, 2019, p. 111).

Como dito anteriormente, a presença de um vilão, seja ele um monstro fantasmagórico ou não, é um elemento marcante. Assim como, é recorrente que esse vilão/monstro possua uma deformação corporal. No caso de *“O que terá acontecido a Baby Jane?”*, a personagem título é a vilã/monstro da trama. Dessa forma, Farrell agrupa os dois elementos em uma só personagem. No entanto, a deformação corporal da personagem não é algo derivado de uma experiência mal-sucedida, um acidente ou algo maligno. Baby Jane apenas envelheceu. Supostamente, Farrell utiliza das marcas da idade para criar cenas em que as descreve com intuito

de criar medo nos leitores, como se o rosto de uma pessoa mais velha fosse algo aterrorizante.

A primeira descrição de Baby Jane, já idosa, é feita aos leitores pelos olhos de Blanche, enquanto as duas assistiam a um antigo filme de Blanche pela televisão.

Virando-se, olhou de esguelha para o rosto da mulher ao seu lado, um rosto ao mesmo tempo revelado e obscurecido pela escuridão sombria. Os olhos grandes e escuros, atentos às imagens na tela, estavam meio fechados, espremidos, na verdade, como em uma intensa observação interna. Os contornos do rosto, ressaltados pelas sombras, pareciam não tão suavizados pela idade, mas sim inchados, de modo que a pele flácida ameaçava, com avidez, engolir os traços antigamente infantis embutidos em suas dobras. Mas também havia mais ali, mais do que a mera idade e algum novo pensamento obscuro. Havia febre nos olhos estreitos e vigilantes, e no rosto, uma espécie de justificativa raivosa (Farrell, 2019, p. 41).

Nos trechos, a seguir, Farrell continua com a descrição ageísta de Baby Jane.

Acima das meias enroladas, a carne esbranquiçada de suas pernas engrossadas pela idade era marcada profundamente por veias azuladas de varizes. Sobre os cachos pintados de vermelho-cereja havia uma enorme tiara de cetim, de um azul tão vívido que, mesmo na penumbra, parecia gerar um brilho próprio. Colocando as mãos perto de seu rosto, quase em um gesto de oração, ela assumiu uma expressão de doçura enjoativa (Farrell, 2019, p. 60).

Seu rosto flácido, com ar infantil, assumiu uma expressão cruel, carrancuda e afetada. Ela balançou a cabeça para a frente e para trás, uma amostra descarada de provocação, e as dobras de suas papadas copiaram frouxamente o movimento ridículo (Farrell, 2019, p. 62).

A deformação corporal também é utilizada em Blanche. No entanto, a descrição que Farrell faz não é apenas para mostrar a mulher idosa que Blanche é, mas sim para descrever a situação em

que ela se encontra diante dos maus tratos de Baby Jane. No trecho, a seguir, vemos Baby Jane olhando para Blanche.

Por alguns instantes, hesitou no batente, consciente apenas no primeiro momento do fedor vindo de dentro que atingia suas narinas. [...]. Ali, perto da cama, o cheiro rançoso era muito mais forte, mas ela parecia não notar. O rosto de Blanche Hudson, com suas feições comprimidas e, de alguma forma, diminuídas, estava tão quieto e sem sangue quanto uma máscara mortuária de gesso. Os olhos permaneciam fechados e imóveis nas cavidades fortemente sombreadas, e no osso da face esquerda, como uma mancha fuliginosa na brancura da cera, havia uma contusão oblíqua. (Farrell, 2019, p. 164-165).

Um interessante exemplo em que Farrell utiliza a deformação corporal juntamente do ambiente amedrontador em que os personagens se encontram, para chocar e aterrorizar o leitor, é Edwin encontrando Blanche trancafiada em seu quarto por Baby Jane, fazendo dessa cena um dos grandes momentos do livro. No trecho, a seguir, vemos Edwin abrindo a porta e encontrando Blanche.

Abrindo os olhos com dificuldade por conta da claridade, Blanche olhou para ele. Estava parado perto da porta, olhando para ela com uma expressão estupefata de horror. Piscando furiosamente contra a luz, tinha apenas uma vaga impressão de sua aparência: era robusto, a testa brilhando pela transpiração. Ela se esforçou para se apoiar nos cotovelos. [...] “Por favor!” Blanche sussurrou com medo. “Oh, por favor!” O interruptor fez um clique, e a escuridão caiu sobre ela com o impacto entorpecedor de um golpe físico. O homem na porta era mais uma vez apenas uma silhueta enorme e sem rosto. “Não!”, gritou ela. “Não!” Ela tentou em vão empurrar seu corpo para a frente pela cama. “Não me deixe aqui! Não...!” Por mais um instante, o homem ficou parado ali na porta, como se estivesse indeciso. E então, fazendo um som como se fosse vomitar, ele se virou e esticou a mão para a porta. “Não!”, gritou Blanche [...]. A porta se fechou abruptamente, e ele se foi. Em seu lugar ficaram apenas a

escuridão e o impacto pungente do que havia acontecido. Ela ainda tentou se esticar em direção à porta, e então se virou, pressionando o rosto com força na roupa de cama amarrotada. “Oh, por favor!”, soluçou, “por favor... por favor!” (Farrell, 2019, p. 200-201).

No trecho, a seguir, a figura monstruosa que Edwin encontrou.

Por um momento, não conseguiu falar ou fazer qualquer outro movimento. Era um pesadelo além da imaginação, a súbita visão daquele rosto pálido e devastado, com seus olhos afundados, seus cabelos brancos emaranhados, seus lábios azulados e sem vida puxados para trás sobre os dentes em uma careta horrível de súplica. E o corpo retorcido e atrofiado em sua camisola amassada. E a voz seca e sussurrante... a voz de uma pessoa morta... ou de alguém próximo da morte (Farrell, 2019, p. 201).

A narrativa gótica traz elementos de horror, com o intuito de chocar os leitores. Dessa forma, o autor traz algumas cenas em que Baby Jane mostra o que é capaz de fazer. Após saber dos planos de Blanche de vender a mansão, Baby Jane começa a aterrorizar sua irmã. Baby Jane serve um pássaro morto em uma bandeja como almoço para sua irmã apenas para aterrorizar Blanche. De fato, consegue.

Com o princípio de um sorriso nos lábios, Blanche se aproximou da bandeja, pegou o guardanapo e puxou-o. Instantaneamente, o sorriso se desfez em seu rosto, e sua mão congelou no ar. Seus olhos arregalados, seu rosto branco de susto. Ela levou uma mão até a boca, para sufocar o grito que já vinha subindo pela garganta. A sensação é que ficou horas sentada ali, olhando para aquela coisa terrível em seu prato— o pássaro morto e estirado diante de si, devolvendo o olhar de horror através das órbitas vazias. Era um pássaro pequeno, um pardal ou um tordo, e estava morto havia tanto tempo que até passara do estado de putrefação. (Farrell, 2019, p. 68-69).

Outra cena em que transmite choque ao leitor é quando Blanche, mesmo debilitada, consegue rastejar escada abaixo para

tentar utilizar o telefone. Ela aproveita um momento em que Baby Jane não está em casa. Essa cena leva o leitor a um momento de tensão, já que começamos a torcer por Blanche, para que ela consiga descer a escada e ligar para pedir ajuda. A cena é intercalada por momentos de Blanche descendo a escada e Baby Jane indo publicar o anúncio no jornal e também da mesma olhando vitrines no centro da cidade e pensando em voltar para casa.

A escada parecia se estender infinitamente até o térreo, e ela sacudiu a cabeça, como se estivesse negando o impulso insano que a trouxera aqui. Mas não se deixou afastar. Ao longo dos anos, muitas vezes conseguiu descer esses degraus. Não, é claro, sem a ajuda de Jane. [...]. Mais uma vez, sua cabeça se moveu em um gesto involuntário de negação. Era impossível, ela nunca conseguiria fazer isso sem cair. Sentindo uma tontura repentina, agarrou os braços de sua cadeira e fechou os olhos. [...]. Passaram-se alguns minutos até que juntasse a força ou a coragem suficiente para chegar à coluna da escada, se levantar e sair da cadeira. Quando, enfim, conseguiu fazer isso, permaneceu imóvel por um momento, seu coração batendo rapidamente. (Farrell, 2019, p. 91-94).

O horror continua quando Baby Jane encontra Blanche utilizando o telefone e a agride.

Quando Jane aproximou-se, ela deixou o telefone cair de sua mão. Em uma compulsão irracional de voar, colocou uma mão no batente da porta, a outra no nicho. Tentou se levantar e ficar de pé, mas sua força desaparecera por completo. Enquanto se soltava, uma mão surgiu da escuridão e a atingiu bruscamente no rosto. Ela desabou no chão [...] (Farrell, 2019, p. 105).

A atitude de Blanche em utilizar o telefone resultou em sua prisão no quarto. Baby Jane violentamente a levou ao seu quarto e a trancafiou.

A cadeira se moveu, e a fez girar e cair sobre o braço. A boca escura do corredor se abriu mais à frente, correu até ela e a engoliu. Houve um momento de escuridão indefinida. Estava se aproximando loucamente de seu quarto. Sua cama se materializou do meio da confusão, ela foi atirada para a frente, e bateu contra o braço de sua cadeira. Com o impacto, a sala girou, e ela foi jogada de novo contra o braço da cadeira. A porta do corredor apareceu como um remendo preto que diminuía rapidamente no cinza a sua frente, e ela sabia que estava se afastando para a parede oposta. Com um soluço de alerta, estendeu a mão para as rodas, que giravam, mas o instinto a impediu de tocá-las, para não queimar as mãos. E então se chocou contra a parede, recebendo outro impacto, desta vez quase paralisante, na parte inferior das costas (Farrell, 2019, p. 104).

Baby Jane, nesse ponto da história, já apresentava comportamento de insanidade mental. Esse comportamento culminou no assassinato da empregada Edna Stitt. Edna, fiel empregada e companheira de Blanche, desconfia que Blanche não está bem e descobre que está trancada. Após conseguir persuadir Baby Jane a abrir a porta, ela é terrivelmente surpreendida.

Então, quando o quarto e os objetos lá dentro começaram, aos poucos, a assumir dimensões e formas, ela inclinou-se bruscamente para a frente, e seus olhos se arregalaram de horror. Por um período de quase quinze segundos, permaneceu imóvel, sem respirar, e então, com um gemido baixo de entorpecida descrença, colocou a mão trêmula na maçaneta da porta para se apoiar. Atrás dela, Jane se abaixou e pegou o martelo (Farrell, 2019, p. 144).

Baby Jane, após matá-la com marteladas, relembra, com medo, do momento em que descartou o corpo.

Por um instante, aquilo ameaçou voltar, aquele momento terrível na escuridão lá no parque, quando arrastou o corpo de Edna Stitt do carro e o empurrou para que rolasse para baixo, até a escuridão do desfiladeiro. Mas então, afastando a memória para longe, onde ela pertencia, voltou sua atenção para a pia e a garrafa quase vazia que

estava lá. Ela a pegou, inclinou- a para sua boca e bebeu com vontade (Farrell, 2019, p. 161).

Considerações finais

O que nos chama a atenção no livro de Farrell é o espaço, ou seja, a casa das irmãs Hudson, um ambiente que causa medo e angústia, local que pode ser considerado como estopim para o desencadeamento da loucura de Baby Jane, já que perder sua casa era um grande medo para ela. Complementando este espaço (casa), o tempo que mostra a infância até a velhice das protagonistas, causando-lhes a deformação corporal também foi vista. Aqui Farrell utilizou-se desse recurso estético para criar um monstro real, ou seja, ele quis marcar bem os sinais da idade das protagonistas, fazendo assim um monstro que se pode encontrar e com sorte se tornar um. A deformação corporal também foi associada ao horror propriamente dito, quando Edwin encontra Blanche trancafiada. A cena desse encontro é feita para causar terror nos leitores, pois nela está descrito muito bem o estado físico deplorável de Blanche.

Se olharmos para a época em que o livro foi escrito, a louca era a vilã, já que Baby Jane cometeu um assassinato e maltratou a irmã. No entanto, analisando a obra com os olhos de hoje, Baby Jane não era totalmente uma vilã, mas sim uma mulher agindo de acordo com as situações em que se encontrava. Pode-se dizer que Baby Jane é uma personagem dúbia, em alguns momentos ela se comporta como vilã, mas em outros ela sofre como a mocinha da história. É também o caso de Blanche. Farrell criou duas personagens dúbias, complexas e que dividem o protagonismo da história. Enfim, a leitura do romance nos mostrou que há possibilidades de

explorar com maior profundidade o conceito de cronotopia (incluindo aqui a relação de alteridade entre as duas personagens principais), ou seja, a relação espaçotemporal que é repleta de significados para os leitores atuais.

Referências

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** – a teoria do romance. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- FARRELL, Henry. **O que terá acontecido a Baby Jane?** [S.l.]: Darkside Books, 2019.
- FRANÇA ANDRADE, Kaline de; MOREY, Bernadete. Geometria e estilo gótico: as catedrais medievais. **Revista História da Matemática para Professores**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 10–25, 2016. Disponível em: <https://rhmp.com.br/index.php/RHMP/article/view/25>. Acesso em: 25 set. 2023.
- ROSSI, A. D. Manifestações e configurações do gótico na literatura inglesa e norte-americana. **ÍCONE - Revista de Letras**, São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 55-76, jul. 2008. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/5128>. Acesso em 31 de ago. 2023.
- SANTOS, Ana Paula Araujo dos. O Confinamento Como Tópos Do Gótico Feminino. **Abusões**, [S. l.], v. 19, n. 19, p. 122-145, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/abusoes/article/view/65311>. Acesso em: 02 out. 2023.
- SANTOS, Ana Paula Araujo dos. **A tradição feminina do Gótico: uma descrição de formas e temas nas literaturas brasileira e de língua inglesa**. 2022. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível

em:<http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/18273>. Acesso em: 25 out. 2023.

SCHWANTES, Cíntia. A voz da louca, a voz da outra. **Labrys**. Estudos Feministas, Brasília, v. 8, 2005. Disponível

em:<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/3737>. Acesso em: 10 out. 2023.

SERRAVALLE DE SÁ, Daniel. Prefácio Expressões do Horror. *In*: MARKENDORF, Marcio; RIPOLL, Leonardo. (org.). **Expressões do horror**: escritos sobre cinema de horror contemporâneo.

Coleção Cadernos de Crítica, Florianópolis, SC: UFSC- Biblioteca Universitária, v. 3, p. 06-27, 2017. Disponível

em:<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181358>.

Acesso em: 11 out. 2023.

VASCONCELOS, J. P. **Marcas do “novo gótico americano” sempre vivemos no castelo (1962), de Shirley Jackson**. Assis, 2022, p. 120. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de

Ciências e Letras, campus de Assis, UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/217861/vasconcelos_jp_me_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20

de ago. 2023.

A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA: PERCURSOS NA/DA PESQUISA NARRATIVA¹⁰⁸

Maria Natalina de Oliveira Farias¹⁰⁹

Guilherme do Val Toledo Prado¹¹⁰

Resumo: O objetivo desse texto é propor uma reflexão do desenvolvimento da pesquisa referente ao percurso de uma investigação narrativa em andamento no campo profissional da coordenação pedagógica. Trata-se das dimensões pelas quais emergiram a partir das materialidades produzidas e organizadas nas coleções de narrativas da primeira autora. A pesquisa é desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, da Faculdade de Educação da Unicamp, traz o interesse pelo tema da constituição profissional da coordenadora pedagógica no cotidiano escolar. Escolhemos uma narrativa de uma das coleções para conversar do que vemos, o que pensamos e com Bakhtin (2003/2017), propomo-nos a interagir e compreender o evento narrado.

Palavras-chaves: Pesquisa narrativa, coordenação pedagógica, constituição profissional

¹⁰⁸ O presente trabalho em curso tem apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"/ "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

¹⁰⁹ Doutoranda pelo Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada – GEPEC, sub-grupo Nozsoutres – círculo narrativo de estudos em educação, coordenado com Professor Guilherme do Prado, Faculdade de Educação, Unicamp. natalinafarias2203@gmail.com.

¹¹⁰ Universidade Estadual de Campinas, Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada – GEPEC, sub-grupo Nozsoutres – círculo narrativo de estudos em educação. toledo@unicamp.br.

Desterrar um tema

O contato com a palavra *desterramento* apareceu durante a infância ouvindo a mãe que tínhamos que rezar por Nossa Senhora do Desterro, com objetivo de livramento de alguma doença, um mau agouro. Ao “escovar” a palavra desterro no dicionário¹¹¹, percebemos que a mãe, com os tios e avó, foram migrantes e essa imagem religiosa e amorosa para eles eram motivo da força que sentiam para sobreviver as tantas dificuldades que passaram até chegar no Estado de São Paulo.

A palavra desterro no dicionário reflete a vivência do exilado, aquele que foi expulso por ordem estruturada pelo avanço do capitalismo, que tornam milhares de pessoas como sem-terra, sem-casa, sem-trabalho, sem-educação, sem-cultura, um sem nada, expulsos, expropriados de bens culturais, sociais, políticos. O que significa sentir-se fora de algo, fora de si mesmo? Às vivências como pesquisadora e pesquisador experimentamos um estar fora, como estranhamento, e assim passamos a enxergar determinada situação, evento ou acontecimento, de uma outra perspectiva. Essa relação objetivada promove res-significações potentes ao processo teórico metodológico com o quais estamos envolvidos. E nos perguntamos: o que escutamos nesse tempo? O que nos propomos a escutar?

Quando escutamos uma música e que está muito alta, não conseguimos definir bem o que a letra da musica diz. Precisamos abaixar o som ou nos afastar dela para ouvir com mais nitidez. Mas, mesmo nessas condições realizamos a compenetração da musicalidade em nós. A relação dentro e fora estão interconectadas para produção de sentidos produzidos do lugar ou posição assumida pela pessoa que escuta.

O objetivo desse texto é propor uma reflexão do desenvolvimento da pesquisa em andamento no tocante as

¹¹¹ Dicionário disponível: <https://www.dicio.com.br/desterro/>. Acesso em 19/08/2024.

dimensões pelas quais emergiram a partir das materialidades produzidas e organizadas nas coleções de narrativas da primeira autora. Escolhemos uma narrativa de uma das coleções para conversar do que vemos, o que pensamos e com Bakhtin (2003/2017), propomo-nos a interagir e compreender o evento narrado. Neste caso, narrar implica desterrar-se do acontecimento.

A pesquisa desenvolvida desde o ingresso em 2023, da primeira autora, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, da Faculdade de Educação da Unicamp, , traz o interesse pelo tema da constituição profissional da coordenadora pedagógica no cotidiano escolar.

Parte-se do princípio que as ações/atividades/propostas formativas da coordenadora são pensadas, elaboradas e efetivadas a partir das relações com os diferentes sujeitos da escola, professoras, profissionais da escola e estudantes. O tema, quando questionado, atravessa as suas entranhas, mobilizando a propositura da exotopia, da alteridade, do dialogismo, e da cronotopia, uma vez que entendemos que a formação humana é constituída e produzida na radicalidade exotópica. As perguntas geradas no âmbito da pesquisa movimentam um percurso realizado em parceria com os grupos do pesquisadoras/es do Círculo Narrativo de Estudos em Educação - NOZSOUTRES, e com o Grupo dos Estudos Bakhtinianos - Grubakh coordenado pelo primeiro autor e pela Profa Dra. Liana Seródio.

Nos e com os dois grupos, a ideia do registro do percurso da pesquisa se realiza com que foi denominado pela primeira autora de Diário de Pesquisa. Tomando o Diário de Pesquisa, produzido com narrativas colecionadas ao longo da investigação, emerge outro movimento que é o da escrita do texto-tese, no gênero discursivo escolhido.

Considerando esses movimentos articulados – a coleção de narrativas, a produção da narrativa da pesquisa e a produção das narrativas em diálogo com as narrativas colecionadas, se desenha a pesquisa narrativa, em dimensões em que o conhecimento profissional é conhecido pela pesquisadora, ao mesmo tempo que

emerge narradora, bem como as narrativas da coordenadora pedagógica.

O Diário de Pesquisa como a materialidade das materialidades na relação com a pesquisadora constitui o movimento que gera, no momento, uma questão a ser investigada: *O que escuto do que me conta o cotidiano? O que destaco do meu trabalho que seja relevante porque referendado pela minha relação com professores e estudantes? Quais implicações desse trabalho para minha constituição profissional?*

Ao tomar os interesses que os outros demonstram nas propostas formativas e no cotidiano do trabalho da coordenadora encontra-se a possibilidade de ampliar a visão de uma atuação imprecisa e vulnerável por uma outra perspectiva mais coletiva, a partir do diálogo com Hanna Arendt:

[...] somos do mundo, e não apenas estamos nele, também somos aparências, pela circunstâncias de que chegamos e partimos, aparecemos e desaparecemos; e embora vindos de lugar nenhum, chegamos bem equipados para lidar com o que nos apareça e para tomar parte do jogo do mundo [...] (ARENDR, 2022, p.47)

Esse enunciado nos diz algo, até simples: o sentido do existir se realiza com reações minhas e reações alheias em ações/respostas expressivas. Bakhtin (2003, 348) de outro modo nos convence da radical palavra alheia que nos constitui, *natureza dialógica da consciência, natureza da própria vida humana*. Diz ainda que:

[...] A palavra, a a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. [...] (BAKHTIN, 2003. 356)

Com essa breve apresentação, passamos a pensar em algumas questões que o Círculo de Bakhtin nos auxilia desenvolver, considerando os planos em que se encontra a pesquisadora-

narradora-coordenadora pedagógica, dialogando com trechos dos registros reflexivos e narrativos do Diário de Pesquisa.

O desafio do diálogo bakhtiniano¹¹²

Me dou conta durante o percurso da pesquisa que não aprendi colocar para conversar, as referências com as narrativas, na vida e na pesquisa. A impressão é que não ouço as palavras dos outros. Tive uma educação escolarizada conteudista sem qualquer implicação mais ativa no processo de produção de conhecimentos. O que marca no tempo de estudante são iniciativas à literatura, brincadeiras no pátio, e relações interpessoais. Uma educação dominante e bancária, como apresentado por Freire (1996), isto é um dado de realidade. Estudando com o Círculo de Bakhtin desde 2019, recente portanto, aprendo que escutar não se limita a um ouvir biológico. Aprender a escutar o outro implica entender minha posição. O desafio de fato de escutar responsivamente e responsabilmente implica um ir e vir, e gera conflitos interiores carregados de uma força monológica, que em tensão provoca a emergência de um outro movimento.

O exercício de deslocamento da posição dominante – coordenadora pedagógica – mesmo a dominada como mulher, para estabelecer posição horizontal com as professoras e estudantes é dada como incerta nesse movimento. Narrar me parece a saída mais favorável de me posicionar no limiar para me ver de outro modo. As narrativas, para mim, passam a constituírem um dispositivo metodológico que abarcam as materialidades nas bases, as reflexões são narradas, e o texto tese é narrado.

O percurso da pesquisa narrativa tem sido desafiador para estabelecer um diálogo entre, com e nas dimensões citadas. Colocar as referências construídas ao longo da vida, as narrativas profissionais produzidas com as referências, as narrativas com as

¹¹² Nesta sessão, optamos pela presença da voz da primeira autora, com vistas a favorecer a vivência narrativa por ela proporcionada às leitoras e leitores do texto.

narrativas, em diferentes formatos possibilita me abrir ao infinito de possibilidades compreensiva, fazendo-me perceber inacabada e desintegrada, mas percebendo o eco das vozes que ressoam em mim (BAKHTIN, 2003, p. 356), mesmo nessa suposta ausência do outro.

Bakhtin diz, no texto *“Reformulações do livro sobre Dostoiévski”*, que minha palavra permanece no diálogo contínuo, pelo qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2003, p.356). Do mesmo modo que recordamos da sabedoria da mãe quando nos aconselha, uma palavra se eterniza porque é contada durante gerações. Sinto que se conseguir compreender as relações profissionais como produção de um conhecimento profissional, esse reverberará como produto social, político, cultural.

Segue uma narrativa com o qual as lutas pelas, com e nas palavras me constituem, prenes de palavras outras para encontrar-me comigo mesma a partir do outro.

O Horário de trabalho pedagógico coletivo, era semanal, de duas horas de trabalho. No início do ano, fazia um calendário com todos os dias do semestre. O que era realizado nessas duas horas? Com o passar dos anos, a prática foi se alterando e se modificando na medida do que vivia nesse tempo. Sentia-me empolgada no planejamento das pautas dos encontros, como expectativas frustradas, colocadas num discurso vazio, distante da vida, da profissão e atuação das professoras; frustração porque via as mesmas práticas das folhinhas xerocadas. Como uma determinada prática é modificada em benefício das relações de ensino? Como ela é ajustada com princípios emancipatórios tanto para os estudantes como para a professora? Talvez essa questão das ações de toda coordenadora pedagógica que compreende os limites de sua atuação. Eu não compreendia! O que as professoras diziam? Como elas me davam as condições de assumir esse ou aquele discurso? Como elas me enxergavam? As professoras diziam que era necessário ter o tempo para realizar o planejamento entre pares. Insatisfação era a sensação permanente com as minhas realizações como coordenadora.

Entretanto ao revisitar fragmentos nos arquivos digitais entre 2012 e 2015, poderia acrescentar outras/novas reflexões:

Contei a história: A colcha de retalhos. Elas se posicionaram algumas poucas professoras sobre as impressões tidas com a história. Escolheram o pedaço de tecido, e que dissessem por que fizeram tal escolha. Sugerir que o livro fosse trabalhado como início dos trabalhos com os alunos para sensibilizar a questão do uso dos cadernos, da escrita, da memória e da história. (28 e 29/01 de 2015).

O texto escolhido “O homem que só tinha certezas” da Adriana Falcão, fez o grupo pensar (acho) nas nossas tão frágeis verdades verdadeiras. Discutimos como elaborar uma boa sondagem, com ou sem desenho, para quem não está alfabetizado, os critérios de como aplicar, e o que significa ser com ajuda ou sem ajuda. (15/02/2013).

A imagem apresentada se refere a uma fotografia, que ganhou prêmios no mundo inteiro como melhor fotografia. A imagem é bastante impactante, quando o assunto é sobre o ato de ler. Na apresentação e análise dos gráficos destacou-se dois pontos importantes: o baixo desempenho dos alunos que quando alfabetizados, caem o desempenho no segundo ciclo. Importante intensificar o trabalho nessa faixa etária, para que os alunos potencializem os atos de escrita e de leitura na escola. (25/02/2013).

As dimensões reveladas nos fragmentos selecionados nos registros se encontram em campos opostos, mas que são vividos simultaneamente. Sensações de resposta dada a uma pauta planejada. Tenho a impressão de que as iniciativas formativas quando se trata da literatura, das artes fílmicas, da fotografia, há o encontro das pessoas. Mas por outro lado, a literatura aparece como funcionalidade, para “servir” as professoras no trabalho em sala de aula. A revelação do lugar da angústia que convive de forma simultânea com o prazer que a formação mútua provoca, também existe. Dualidade e simultaneidade são realidades presentes na atuação da coordenação pedagógica. Buscar pelo equilíbrio que os princípios da formação favorecem, que aparece pela oportunidade em escutar as professoras, e sobretudo escutar as práticas que valorizam com os seus estudantes. Mas buscar os princípios caros que essas valorizam no trabalho com alfabetização: a roda no início

do dia e a forma como a leitura compreendida no trabalho com alfabetização, por exemplo. De que modo colocam na organização do trabalho com a língua as concepções de alfabetização emancipatórias? O desejo por conciliar princípios coletivos em torno do trabalho com os textos, a leitura, a escrita. O que requer uma passagem, passar por essa experiência formativa, que em todos os anos na escola, essa foi a única vivenciada. Não soube enfrentar os burburinhos causados por essa iniciativa formativa. Colocar em evidência como cada uma realiza o seu trabalho provocou reações nem sempre esperadas, talvez frustrando expectativas! Por outro lado, a possibilidade que a literatura, o filme, a fotografia dimensionaram o *espaçotempo* da formação entre a coordenadora e as professoras, lançando os conhecimentos que precisavam ser construídos no trabalho com alfabetização. (**Acervo pessoal**, Horário de trabalho pedagógico coletivo – 2ª versão – 07/08/2023; 1ª versão 03/11/2021).

Me chama a atenção no registro apresentado questões desenvolvidas em camadas, posições valorativas que possibilitam pensar nas ambiguidades. As camadas dão entendimento de um *desterramento* do próprio acontecimento, nesse caso situações de formação que causam insatisfação, também como satisfação. Mas isso não está dado a priori no narrado, se torna à medida que se modificam as posições em que eu, enquanto narradora me encontro – nos *tempoespaços* narrados.

Em diálogo, continuamos...

Ancorada em formas de expressões literárias e artísticas que a conduzem para uma determinada compreensão de uma formação alargada, dialogada e pautada em diferentes referências culturais, a coordenadora pedagógica narrada pela narradora coloca em evidência um processo criador humano. Essa é uma possível percepção quando relemos esse conjunto de registros narrativos.

A sensação de um diálogo inacabado provém das interrogações obtidas por uma interpretação das reações das professoras, nem sempre realizadas pelas palavras da

coordenadora.. O que nos faz referenciar *Por uma filosofia do ato responsável*, o projeto filosófico inacabado de Bakhtin e o Círculo, que ensina que as relações dos atos humanos, como movimento no qual Ponzio, na introdução do livro diz ser dar mais um passo, colocar-se adiante, tomar uma posição, é assumida pela narradora em relação à posição da coordenadora.

Cronotopia e exotopia são marcas do pensamento bakhtinianos que nos ajudam a referenciar as relações *espaçotempo*, no qual a posição extralocalizada e transgrediente da narradora favorece um colocar-se fora ou ver-se de fora de um modo único, caracterizando uma determinada singularidade, possibilitando uma compreensão responsiva do existir-evento em questão – a ação da coordenadora.

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais -, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2003, p. 11)

Esse enunciado de Bakhtin, coloca um desafio para nos mantermos atentos e vigilantes com as coisas que nos acontecem, e por por nossos atos realizados. Contrapor-se à nossa arrogância, nosso ímpeto e nossa ansiedade em relação ao que esperamos dos outros é necessário para construirmos compreensões alargadas com eles – nossos outros, aqueles inclusive que são nós mesmos em outros *espaçotempos*.

Por mais dias de estudo com o Nozoutres, com o Grubakh, com o Círculo de Bakhtin, para que se estenda a corrente verbal com todas essas gentes.

Referências

- AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.
- ARENDRT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Cesar Augusto de Almeida, Antonio Abranches, Helena Martins. 11ª edição. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2022. p. 47.
- BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem**. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes, 2003. p. 11
- BAKHTIN, Mikhail. **Reformulação do livro de Dostoievski**. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. Martins Fontes, 2003. p. 356
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Por uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996

A LITERATURA FANTÁSTICA EM TERRAS LATINO-AMERICANAS

Franco Flores de Etcheverry¹¹³

Moacir Lopes de Camargos¹¹⁴

Introdução

*¿cómo lloran los locos?
¿cómo disputan un pedazo de aire
una botella?
Mala estirpe de Camilo Retana*

Para começar, tomemos um conto intitulado Casa Tomada do famoso escritor argentino Julio Cortázar. Resumidamente, o conto narra o temor de dois moradores (um casal de irmãos) de uma casa que, pouco a pouco, vão fugindo para outros cômodos, receosos com um invasor que não se sabe o que é, e nem exatamente o que quer. Este invasor apenas toma os cômodos que encontra vazios, até que por fim os moradores resolvem abandonar a casa. Você leitor, certamente já frequentou uma aula e deve imaginar o que a professora perguntou depois que todos tinham lido o texto: “o que seria a casa? e quem eram os invasores?”. Respondi que a casa era a cabeça de alguém e que os invasores eram a loucura tomando conta, até que não sobrasse mais espaço para a sanidade. No entanto, os alunos e a professora se estenderam nas suposições de que o texto falava de um contexto ditatorial. Lembro de ficar calado e indignado com como aquilo estava sendo tratado como o que o autor quis dizer. Como é possível apenas uma leitura do texto?

¹¹³ Discente do curso de letras/línguas adicionais. Unipampa. E-mail: francoetcheverry.aluno@unipampa.edu.br

¹¹⁴ Docente do curso de letras/línguas adicionais. Unipampa. E-mail: moacircamargos@unipampa.edu.br

Meu primeiro movimento de investigação para entender por que o realismo fantástico (RF) era tão atrelado às questões políticas da América Latina foi fazer uma breve pesquisa sobre obras de relevância de alguns autores, levando em consideração o ano de lançamento e a situação política do país de origem do escritor no período de publicação. Nada muito complexo, pois é fácil pesquisar o ano de publicação de um livro e relacionar com os períodos ditatoriais do país de origem do escritor.

Primeiro, precisamos entender que o próprio conceito de literatura fantástica vem importado de um contexto europeu, com traços sócios-histórico-culturais muito díspares de nosso continente. Ao vermos as características da literatura fantástica como marca Todorov (1980), esta faz parte de um outro cronotopo¹¹⁵, além de apresentar personagens, fatos que não são considerados reais (podem ser sobrenaturais), impossíveis de acontecerem como, por exemplo, um homem virar inseto conforme narrado por Kafka em *A metamorfose*.

Retornando ao continente latino-americano, este sofreu com golpes de estado e a instauração de ditaduras militares. Em 1954, no Paraguai; em 1964, na Bolívia e no Brasil; em 1973, no Chile e no Uruguai; e em 1976 na Argentina. Também tivemos golpes de estado e instabilidades políticas graves na Guatemala, Panamá, Colômbia, Cuba, Peru e Venezuela.

Alguns escritores brasileiros apresentaram características da literatura fantástica como Murilo Rubião com sua obra "O ex-mágico" (1947); e José J. Veiga com a obra "Os Cavalinhos de Platiplanto" (1959). Estas obras foram publicadas após o período ditatorial, no caso de "O ex- mágico" após o fim da era Vargas em 45.

Em outros países da América Latina temos obras como a do escritor guatemalteco Miguel Angel Astúrias que publicou sua novela "Homens de milho" em 1949, antes do período ditatorial

¹¹⁵ Este conceito se refere ao espaço-tempo no romance, mas não são dicotomias, ao contrário, eles se dialogam na narrativa, ver Bakhtin (2000).

guatemalteco. O escritor Mexicano Carlos Fuentes e sua novela "Aura" (1962), publicada antes do período ditatorial.

O escritor argentino Jorge Luiz Borges e sua obra de contos intitulada "Ficções" (1944) foi publicada mais de 30 anos antes da ditadura argentina. O também argentino Júlio Cortázar e suas obras "História de cronópios e de fama" (1962) e o "O jogo da amarelinha" (1963), ambas publicadas antes da ditadura argentina.

O escritor cubano Alejo Carpentier com suas novelas "Reino deste mundo" que se refere à revolução haitiana (1949) e "Os passos perdidos" que narra a história de um homem que decide se afastar da vida da cidade em busca de paz (1953). Reino deste mundo é publicado antes da revolução cubana; já *Os passos perdidos* foi publicado no ano em que iniciou a revolução cubana, 1959. Para este escritor cubano, nosso continente latino-americano apresenta uma vasta e exuberante natureza com seus povos originários, o que é muito diferente da paisagem europeia. A partir dessa primeira observação, Carpentier passa a utilizar o signo real maravilhoso ao invés de realismo fantástico.

Já o escritor colombiano Gabriel García Marquez retoma as obras do guatemalteco Asturias e passa a ser conhecido como o precursor do realismo mágico, sobretudo com sua narrativa *Cem anos de solidão*. Esse signo, realismo mágico, pode ser entendido não meramente como algo sobrenatural, mas, ao contrário, é algo que acontece similar a uma magia e faz parte do cotidiano da cidade de *Macondo* e de seus personagens, sobretudo da família Buendía, conforme podemos ver em *Cem anos de solidão*. Ou talvez um realismo mágico que representa alegoricamente o latino-americano com sua identidade singular. Pode ser também considerado como uma forma de driblar a censura para usar metáforas e outras figuras de linguagem para realizar críticas aos sistemas ditatoriais.

Temos diversos exemplos de obras consideradas importantes para o que se denomina realismo fantástico latino-americano que não foram publicadas durante ou depois dos regimes totalitários ou não eram nenhum tipo de alegoria aos mesmos, terminando por relatar outros aspectos da cultura latino-

americana, do colonialismo ou simplesmente aquelas que eram expressões artísticas do escritor.

Devemos ter em vista sempre que a literatura não pode ser dissociada de seu contexto histórico, tampouco pode se limitar a ele Bakhtin (2000), pois ela, enquanto arte, reflete o período no qual foi escrita e não podemos desconsiderar as diversas obras de realismo fantástico que se referem a regimes totalitários e políticos, visto que muitos dos escritores enquadrados no que se denomina RF latino-americanos são também jornalistas que, por sua profissão pressupõe-se serem pessoas ligadas aos contextos políticos do continente latino-americano em tempo real. Porém, acredito que, de alguma forma, seria injusto reduzir o movimento do realismo fantástico apenas a uma “resposta aos regimes totalitários”, visto que este tema está presente em diversos gêneros literários (contos, romances etc.) de igual complexidade e também, por excelência, em nosso cotidiano.

1 Experenciar-se

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Através de minhas experiências acadêmicas (parar, olhar, sentir, escutar... vagarosamente, larrosianamente), comecei a entender melhor alguns estereótipos latino-americanos. Ao ver como a América Latina era vista ao redor do mundo, ao observar pela primeira vez a pintura América Invertida do pintor uruguaio Joaquín Torres García (ver figura abaixo); ou ao ler as obras sobre

a (in)visibilidade do ensino e da formação de professores de espanhol na América Latina (LIMA, 2014; ZOLIN-VESZ, 2013) pude compreender melhor como éramos/somos vistos, ou seja, como as vítimas da pobreza, da corrupção e dos regimes ditatoriais. Que tudo que criávamos/criamos de belo era/é fruto de uma interpretação de nossa terrível situação. Enquanto o que o Norte criava/cria de belo era/é fruto da genialidade de seus artistas. E toda a nossa ciência era/é vista com enorme surpresa por ter sido descoberta por um povo tão sem acesso à informação. E digna também de dúvida e de redescobertas científicas de mesmo resultado, mas desta vez, escritas em universidades renomadas do Norte.

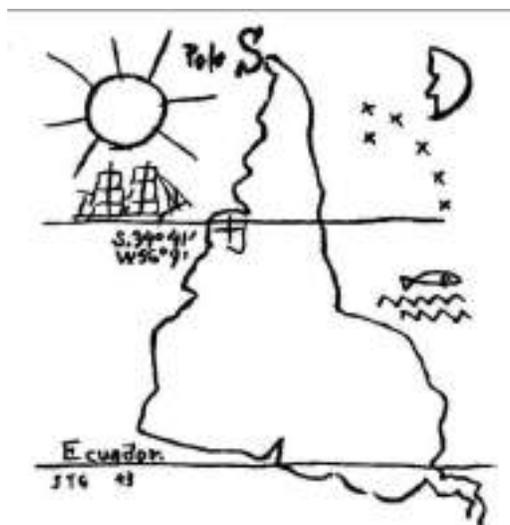


Figura 1 – América Invertida de Joaquín Torres García (1943)¹¹⁶

Indubitavelmente fomos vítimas. Porém, há um sistema de vencedores e perdedores, humilhados e humilhadores. E nos colocamos no lugar do fraco (quando o forte é o Norte) reforçando

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/07/artigo-existem-outras-formas-de-representar-o-mundo>. Acesso em 20 de 08 ago. 2024.

esse sistema. Reproduzimos o discurso e nossa permanência no lugar onde nos colocaram. Ao invés de buscarmos desconstruir este sistema olhando para o resto do mundo de igual para igual.

Não podemos reforçar esse sistema dicotômico que nos impõe que haja um humilhador e um humilhado. Até porque, se permanecermos no mesmo lugar epistêmico, nossa única alternativa de não sermos humilhados é nos tornarmos humilhadores, e isso não queremos! Ou será que queremos permanecer seguindo essa ideologia hegemônica euro-centrada, sobretudo no que diz respeito a um sistema literário? Essa discussão pode ser ampliada se pensarmos o que pode ser definido como literatura latino-americana. Nos manuais didáticos, aprendemos que os textos como a Carta de Pero Vaz de Caminha ou os Diários de Cristóvão Colombo são os primeiros registros de nossa literatura¹¹⁷, porém, como aponta Pizarro (1993), não podemos esquecer que devemos deslocar epistemologicamente nosso olhar para buscarmos outro conceito de literatura que não seja grafocêntrico. A pesquisadora nos chama atenção para buscarmos, por exemplo, outros exemplos de narrativas como os códices maias. Estes registros, realizados pelos povos autóctones, eram desenhos que contavam histórias. E semelhante aos livros escritos, cada leitor dialogava com o autor do códice, em um processo de compreensões dos signos (desenhos).

2 Dicotomias

Y ando conmigo
Que no sé quien soy
Se alquila esta ventana de Jorge Arturo

O trabalho deve ser de deslocamento, e o realismo fantástico é o palco perfeito para entendermos esse sistema. Diversas descrições deste gênero mundo afora, e também as produzidas por nós mesmos, atribuem muitas de nossas habilidades artísticas ao

¹¹⁷ Ver Giovani e Camargos (2005).

nosso sofrimento. Como se a beleza de nossa obra viesse de nossa opressão. Como se a justificativa de nossa capacidade de criação fosse a humilhação que vivemos. Como se fosse surpreendente, pelo fato de sermos centro/sul-americanos ou minorias de toda a América, o fato de termos criado algo de bom. Isso se estende à pesquisa, ciência, literatura e artes em geral.

Conforme nos explica Rodríguez H. (1988), a questão sobre a identidade da literatura latino-americana pode ser entendida a partir de duas observações que traz a pesquisadora:

Con respecto a "literatura latinoamericana" es preciso, en primer lugar, señalar que es un término compuesto por dos categorías diferentes: una, literatura, apunta a un quehacer, a un trabajo humano entendido como "productividad" e "intertextualidad" (Julia Kristeva: 9: 15), una práctica signficante, la escritura, la cual, dice Noé Jitrik, "es el conjunto de operaciones que transforman lo dado de la palabra -como reglas, connotaciones e imágenes verbales- en un nuevo acontecimiento caracterizado por la aparición de una nueva significación (Noé Jitrik: 8: 14). La otra, "latinoamericana" es una categoría histórica, compuesta de la noción étnico-cultural "lo latino" (acuñada en 1836 por el francés Michel Chevalier y retornada en 1850 por el grupo de intelectuales hispanoamericanos residentes en París) (Arturo Ardao: 1:160) y del nombre del nuevo continente: América. El término surgido de la síntesis de estos dos ha servido para identificar una modalidad en las relaciones entre, "nuestra América" y Europa y "nuestra América" y los Estados Unidos: la dependencia. (RODRIGUEZ H., 1988, p. 20)

A respeito do signo "latino-americano", este reflete e refrata realidades como as mencionadas anteriormente, além de podermos enumerar as seguintes dicotomias elencadas por Rodríguez H. (1988, p. 21). As primeiras são consideradas positivas e as segundas são negativas, como podemos observar no quadro abaixo:

+	-
Europa	América
Estados Unidos	América
Metrópole	Colônia
Centro	Periferia
Independência	Dependência
Primeiro mundo	Terceiro mundo

Figura 2 – elaboração dos autores a partir de Rodríguez H. (1988, p. 22).

Interessante também abordar que esse sistema dual tem uma força tão grande que acomete as bases de qualquer orientação política. A esquerda quer ressaltar as injustiças desse sistema (papel indubitavelmente importante) mas, muitas vezes, está fadada a apenas reforçar nossa permanência nesse lugar de humilhado. Enquanto isso, a direita endeusa o humilhador/colonizador, tratando-o como o detentor da luz, aquele em quem devemos nos espelhar para sermos um pouco menos humilhados ou menos vira-latas.

Não vamos entrar aqui em pormenores de raça canina, pois me identifico muito com cães e acredito que todos eles podem tanto morder a mão que o alimenta quanto alimentar a mão que o morde. O que realmente é interessante para fins metafóricos é que um vira-lata é tido como um cachorro de menor prestígio. Ninguém compra um cachorro sem raça definida por dois mil reais, valor médio de um cachorro de raça de pequeno porte, no entanto, a identificação com ele está presente no cotidiano e em nossas piadas e ofensas. É comum encontrar em um rápido passeio pelas ruas brasileiras, por exemplo, um vira-lata de cor caramelo. E lembro-me que quando

estava sendo escolhido qual animal estaria estampado na nova nota de 200 Reais, houve um pequeno alvoroço na internet para que o animal homenageado fosse o tão querido vira-lata caramelo, talvez por isso ninguém tenha reclamado muito do Lobo Guará.

Mas isto é algo contemporâneo, para os mais inclinados a questões geopolíticas, mas já o brasileiro que tenta se adequar a padrões europeus e desdenha da cultura e do comportamento brasileiro é conhecido popularmente como “aquele que tem síndrome de vira-lata”. Embora este adjetivo tenha se popularizado nas últimas duas décadas, ele surgiu pela primeira vez há mais tempo, mais precisamente em uma crônica de Nelson Rodrigues que narra uma derrota da seleção brasileira para o Uruguai em 1950 no Maracanã, em um episódio que ficou conhecido como “Maracanazo”. Nesta crônica, Nelson Rodrigues utiliza o termo “complexo de vira-lata” para descrever um sentimento de inferioridade perante as outras nações, visto que o Brasil era favorito e precisava apenas de um empate para vencer.

As forças do colonialismo interferem gravemente em nosso posicionamento e não é difícil ver pessoas extremamente chateadas com as derrotas do Brasil e da América Latina em jogos de futebol. Ao mesmo tempo em que alguns se recusam a acompanhar qualquer campeonato que não seja o europeu. Ambos são processos de reprodução de padrões de um brasileiro “narciso às avessas”, como disse Nelson Rodrigues. Que também, talvez fosse um desses, pois o problema está em nossa falta de autoestima, ou no ferimento causado em nosso ego pela derrota “na única coisa que somos bons”?

Um tanto mais anacrônico ao escritor brasileiro Nelson Rodrigues (1950), outros episódios da história revelam a construção de valores do colonizador e o psicopoder exercido por ele. Em 1532, durante a invasão espanhola, no Peru, houve a batalha de Cajamarca, um conflito que durou cerca de 8 anos. Porém, este refere-se a um exército inca com cerca de 80.000 soldados que foram derrotados por cerca de 168 espanhóis. Há inúmeros fatores para esta derrota ter ocorrido, como tecnologia e

técnicas de batalha, mas algo fez o pequeno exército espanhol se dedicar a uma batalha por interesses de poder, território e riqueza, contra um exército de 80.000 soldados. Alguns escritos se referem ao fato de que os espanhóis eram um inimigo desconhecido para os incas, outros referem-se a guerras simultâneas que aquele exército inca enfrentava naquele momento. No entanto, o intrigante é a audácia desses 168 soldados. Algo lhes assegurava que capturar um líder e vencer esta batalha era um fato possível e que também não era necessário arrecadar mais soldados ou se prepararem melhor para tal conquista.

Não é difícil observar que a religião e a fantasia desempenharam vários papéis na história americana a partir da colonização. A religião dos povos originários tratava-se do fantástico que já existia aqui, os colonizadores precisavam aceitá-lo e hora se inseriram, hora eram atravessados por ele. O fantástico que existia aqui passa a ter sua realidade questionada com a chegada do europeu que, ao mesmo tempo, vê este fantástico como a realidade da América, outra realidade diferente que não era a sua, logo poderia ser eliminada, subjugada. Conforme nos mostra o escritor uruguaio Galeano (2010, p. 63):

Assim se prova que os índios são inferiores (segundo os conquistadores dos séculos XVI e XVII)

Suicidam-se os índios das ilhas do Mar Caribe?
Por que são vadios e não querem trabalhar.

Andam desnudos, como se o corpo todo fosse cara?
Porque os selvagens não tem pudor

Ignoram o direito de propriedade, tudo compartilham e não tem ambição de riqueza?
Porque são mais parentes do macaco do que do homem.

Banham-se com suspeitos com frequência?

Porque se parecem aos hereges da seita de Maomé, que com justiça ardem nas fogueiras da Inquisição.

Acreditam nos sonhos e lhes obedecem as vozes?
Por influência de Satã ou por crassa ignorância.

É livre o homossexualismo? A virgindade não tem importância alguma?
Porque são promíscuos e vivem na ante-sala do inferno.

Jamais batem nas crianças e as deixam viver livremente?
Porque são incapazes de castigar e de ensinar.

Comem quando têm fome e não quando é hora de comer?
Porque são incapazes de dominar seus instintos.
Adoram a natureza, considerando-a mãe e acreditam que ela é sagrada?
Porque são incapazes de ter religião e só podem professar a idolatria.

A partir da desumanização do outro, considerado a alteridade inimiga como nos mostra Todorov (1980) e podemos ver nos excertos acima, o fantástico é utilizado como ferramenta tanto para que o colonizador consiga executar o genocídio pretendido, utilizando o que para os povos originários era extraordinário, além de ferramentas religiosas, como estratégia de guerra, genocídio linguístico e aquisição de riquezas. Por outro lado, o fantástico latino-americano era também ferramenta de defesa militar e cultural, como quando após as batalhas, algumas tribos indígenas voltavam do campo de batalha trazendo troféus de guerra como cabeças, e assim faziam seus rituais pós-guerra reverenciando mortos e pedindo orientações espirituais.

É interessante observar como a partir do conjunto de fantasias pré-existentes e após um intenso choque cultural, surge um novo fantástico, e assim temos o exemplo do messianismo. Tiburi (2003) cita em seu texto “o complexo de vira-lata” no capítulo “esquartejamento” um episódio em que o líder indígena Tupac

Katari foi capturado pelos espanhóis, morto e esquartejado, e suas partes foram expostas na cidade. Assim surgiu a crença de que um dia as partes de Tupac serão reunidas e ele voltará para dominar o Peru.

Temos então um messias injustiçado que um dia voltará para reinar, intrínseca na crença de um povo indígena derrotado a possibilidade de que seu líder com toda a certeza voltará. Não há como comprovar que é mentira pois ninguém sabe quando ele voltará, e não há como afirmar que é verdade, pois ele ainda não voltou. Este seria um dos maiores exemplos do realismo fantástico dentro da religião, podendo ser até mesmo utilizado como ferramenta para que possamos entender como ele se manifesta para além da arte, estando presente em nosso cotidiano.

O realismo fantástico se caracteriza por uma fantasia que faz parte do nosso cotidiano. Assim, um homem do campo que já viu algo estranho em sua propriedade numa noite de lua cheia, vive tranquilamente com a certeza de que existe um lobisomem nas redondezas e para ele está tudo bem, pois ele segue executando seu trabalho e pouco importa quem acredita nele ou não, uma vez que ele tem certeza do que viu e nem por isso está decretada a caça ao lobisomem, tampouco os afazeres do campo podem esperar. Existe um lobisomem ali! Mas também existem cobras, aranhas, onças e jacarés. E a vida continua.

Na literatura tendo em vista todo o processo que a compete também o viés de texto histórico, podemos afirmar sim que o realismo fantástico foi utilizado como ferramenta diversas vezes ao longo da história, como uma forma de compreender a realidade, de lidar com o que não entendemos, ou de criticar o que nos incomoda. A necessidade de fantasiar/ficcionar está no ser humano e é por isso que temos os contos infantis e que as crianças repetem por determinados períodos um certo tipo de brincadeira.

Quando vemos uma criança em uma batalha sangrenta imaginária em que ela mata até que por fim acaba morrendo, ela está, através da imaginação e da atuação, buscando entender o que

lhe parece estranho, neste caso, possivelmente tentando compreender a morte.

Da mesma forma os contos infantis buscam criar na mente das crianças um realismo fantástico capaz de protegê-las de perigos iminentes até que elas possam entender os perigos de forma mais objetiva enquanto amadurecem. A história da Chapeuzinho Vermelho é um exemplo interessante. Nos tempos medievais as pequenas cidades eram formadas ao redor de castelos, burgos, rios ou fazendas. Em volta dessas cidades havia muitas florestas e não era seguro transitar por elas pelo perigo de animais selvagens e criminosos (Bettelheim, 1980). As instruções que a mãe de Chapeuzinho dá a ela variam entre diversas versões, mas em geral incluem não conversar com estranhos, e permanecer na trilha, ou seja, não entrar na floresta. O lobo mau pode representar qualquer pessoa que possua más intenções contra uma criança sozinha na floresta.

O ato de fantasiar para compreender as situações não é uma ferramenta exclusiva da infância. O ser humano perdura este hábito pelo resto da vida, assim temos alegorias como O Mito Da Caverna de Platão criado para dialogar sobre a ignorância do homem dentro da filosofia e o Gato de Schrödinger, criado para explicar funcionamentos da física quântica. O ser humano segue brincando com a realidade para compreender o funcionamento do mundo à sua volta.

Nossa percepção de realidade envolve muitos aspectos, e o realismo fantástico é tão intrínseco em nosso cotidiano que simplesmente podemos não o ver, pois ele está em nossas crenças e em nossas dúvidas, conceitos que a ciência explicou e que ainda assim nos parecem incríveis como as tecnologias sem fio, ou até mesmo com fio.

3 Continuamos

la música es leviana
áspera em dorso más dócil
así es la vida

Devemos entender que o realismo fantástico, mais do que um gênero literário ou artístico é uma ferramenta que possibilita ao ser humano uma compreensão do mundo a sua volta, para fins de arte/entretenimento e também para fins de crítica social e defesa da democracia. No entanto, também pode ser uma ferramenta de guerra, pode ser utilizado para roubar e matar, são as sombras na parede da caverna platônica, é a energia que se instaura quando estamos imersos em um contexto, história ou acontecimento. Estendendo um pouco mais esta comparação e a visão do RF como ferramenta, temos um conceito da Wicca, religião pagã contemporânea que se refere à magia como sendo igual à água: A mesma que nos é vital pode nos afogar. E ao final, *todo esto es la breve antologia del joven sin pernas* como escreve Mario León Rodríguez em *La curvatura del silencio*.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BERKELEY, G. **Princípios do Conhecimento Humano**. Minas Gerais: UFMG, 2009.
- CORTÁZAR, J. **Cuentos completos 1 (1945-1966)**. Buenos Aires: Punto de Lectura, 2008.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: LPM, 2010.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n.2, p. 04-27, jul./dez., 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., 2002, p. 20-28.

- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade**, 28(2), jul./dez., 2003, p. 101-115.
- LIMA, L. M. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014
- MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- PIZARRO, Ana. Palabra, Literatura y Cultura en Las Formaciones Discursivas Coloniales. In: PIZARRO, Ana (Org.) **América Latina: Palavra, Literatura e Cultura**. Campinas: UNICAMP, 1993. Vol. 1, pg. 19 - 37.
- RODRIGUEZ H., María Elia. América Latina, crítica e identidad. **Revista Filología y Lingüística**, XIV (2), 1988, p. 19-23.
- TIBURI, M. **O complexo de vira-lata: análise da humilhação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- ZOLIN-VEZS, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.

**“ESCREVER A VIDA, NÃO A MINHA VIDA”:
CONSIDERAÇÕES DIALÓGICAS SOBRE A
NARRATIVA AUTO-SOCIOBIOGRÁFICA
DE ANNIE ERNAUX**

Maria Eduarda Freitas MORAES¹¹⁸

Glória DI FANTI¹¹⁹

Mikhail Bakhtin, no manuscrito *Arte e responsabilidade*, indica que “Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (Bakhtin, 2011a, p. XXXIII). A arte e a ciência são, então, compreendidas como posições responsivas frente à vida, sendo o que permite a singularidade e a unidade da vida do sujeito. Para o autor, “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (Bakhtin, 2011a, p. XXXIV).

Nessa direção, ao longo da sua obra, Bakhtin dedica-se a buscar a superação das fronteiras entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Essa busca é central em *Para uma filosofia do ato responsável* (Bakhtin, 2010), em que critica as concepções teóricas da filosofia e da linguagem que compreendem esses universos como incomunicáveis e incompatíveis. Para o pensador russo, os dois universos devem se integrar, o que se observa no “evento único do ato singular, participativo, não indiferente” do ser (Ponzio, 2010a,

¹¹⁸ Doutoranda em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do Grupo GenTe – Tessitura: Vozes em (Dis)curso (CNPq). Bolsista CNPq. E-mail: mariaefmoraes@gmail.com

¹¹⁹ Professora titular do Programa do Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Líder do Grupo GenTe – Tessitura: Vozes em (Dis)curso (CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: gloria.difanti@pucrs.br

p. 17). Do mesmo modo, propõe a integração entre ética e estética (Bakhtin, 2010).

O ato, na perspectiva bakhtiniana, pode ser

um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (Ponzio, 2010a, p. 6).

Por esse viés, o ato bakhtiniano, responsivo e responsável, instaura a ruptura de uma visão dicotômica entre subjetividade e sociedade, já que o enunciado, inscrito em um dado espaço-tempo histórico (cronotopo), exprime a singularidade do sujeito e, ao mesmo tempo, responde a enunciados alheios e antecipa possíveis respostas. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado, como um elo na cadeia da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016), constitui-se por relações dialógicas com outros enunciados e sujeitos, instituindo uma teia de sentidos construída em contexto concreto: “Não existe o [ser] em geral; existe eu, e existe um determinado, concreto, ‘outro’: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real)” (Bakhtin, 2010, p. 102).

Considerando o referencial teórico em foco e a sua proposta de refletir sobre as relações dialógicas para compreender a produção de sentidos, este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões iniciais sobre as características da escrita auto-sociobiográfica proposta por Annie Ernaux como ato ético (que supera a dicotomia entre o mundo da vida e o mundo da cultura) e como construção heterodiscursiva (que se estabelece por uma diversidade de vozes sociais em diálogo). O heterodiscurso designa as linguagens sociais concretas, respondentes à pluralidade dos usos ideológicos da língua compartilhados e das visões de mundo de grupos sociais. Seu universo é, ao mesmo tempo, "anônimo e social como a língua"

e "rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual" (Bakhtin, 2015, p. 42). O heterodiscurso ancora-se em enunciados alheios situados sócio-historicamente, revelando uma materialidade concreta da língua, que ampara o nascimento social do enunciado em um novo espaço-tempo. Ao ser novamente materializado, o enunciado reacentua valores e sentidos na tensão entre o subjetivo e o social.

Para desenvolver a discussão proposta, selecionamos a obra *Os anos*, de Annie Ernaux (2021)¹²⁰ que, como narrativa auto-sociobiográfica, traz as experiências da autora articuladas a acontecimentos sociais e históricos, realizando uma escrita que reúne literatura e sociologia (Charpentier, 2006; Ernaux e Bras, 2017). Tal escrita materializa, no enunciado concreto, o ato ético da autora-criadora (Bakhtin, 2011a), integrando o mundo da cultura ao mundo da vida. A autora possui diversas obras autobiográficas, como *A vergonha* (Ernaux, 2022) e *A outra filha* (Ernaux, 2023a), tendo se tornado uma marca de seu estilo a narrativa auto-sociobiográfica. O estilo, não entendido de modo individualista, é compreendido como o "estilo individual" (Bakhtin, 2016, p. 17), que, ao constituir-se na relação eu e outro, sempre remete à alteridade, visto que o texto (enunciado), situado em dado contexto sócio-histórico, direciona-se a um interlocutor, responde a enunciados outros e baseia-se em palavras alheias. O estilo, em sua dialogicidade, permite certa flexibilidade do gênero discursivo, considerando as coerções que lhes são próprias. Essa flexibilidade pode ser observada na obra de Ernaux ao integrar uma sociologia à narrativa autobiográfica.

Em *Os anos*, Ernaux (2021), em sua narrativa auto-sociobiográfica, não utiliza o termo *eu* em nenhum momento da escrita. Seu propósito seria "captar o reflexo da memória coletiva

¹²⁰ Annie Ernaux é uma escritora francesa, nascida em 1940, em Lillebonne, mas passou a maior parte da infância e da adolescência em Yvetot, cidade que é cenário de diversas obras auto-sociobiográficas suas. Estudou Letras na Universidade de Rouen e foi professora por mais de 30 anos.

projetado na tela da memória individual” (Ernaux, 2021, p. 47). Essa escolha é consciente por parte da autora, que explica, em uma conferência, o projeto de escrever suas narrativas conforme as vivenciou, mas considerando que sua vivência integra uma experiência coletiva em um mundo compartilhado:

Escrever *a* vida, não a *minha* vida. Qual a diferença?, podem perguntar. A diferença é considerar o que aconteceu comigo, o que acontece comigo, não algo único, incidentalmente vergonhoso ou indizível, e sim um material a ser observado a fim de entender, de revelar uma verdade mais geral. Desse ponto de vista, não existe o que é chamado ‘íntimo’, há apenas coisas que são vividas de maneira singular, particular – é com você, e não com outra pessoa, que as coisas acontecem -, e a literatura consiste em escrever essas coisas pessoais de um modo impessoal, tentar atingir o universal, [...]. Só assim as experiências da vergonha, da paixão amorosa, do ciúme, do tempo que passa, dos entes queridos que morrem, todas essas coisas da vida, podem ser compartilhadas (Ernaux, 2023b, p. 171).

O ato de escrever, de acordo com Ponzio (2017), alça o enunciado para além da vivência imediata, endereçando um movimento em direção à alteridade. Nisso, a publicação concretiza a renovação espaço-temporal do dizer, permitindo que outros se apropriem da experiência de modo distinto daquele que a elaborou. Em sua obra, Ernaux, ao optar por falar sobre si em terceira pessoa ou por utilizar o pronome *nós*, integra ao seu discurso a coletividade maior que pode ter tido (ou não) experiências similares às relatadas. Trata-se de um posicionamento ideológico, que almeja mobilizar as instâncias coletivas. Assim, por meio de elementos concretos, de fatos sociais, da materialidade, a autora-criadora apresenta uma história, salientando que a ausência de ficção não significa ausência de imaginação (Ernaux e Bras, 2017). Com os próprios materiais advindos da realidade, constrói narrativas desenvolvendo um estilo singular de autoria.

A obra *Os anos* (Ernaux, 2021) apresenta uma narrativa implicada com fatos e acontecimentos históricos da década de 1960

aos anos 2000, como o impacto das Grandes Guerras, a política na França, a descriminalização do aborto, a deposição de Salvador Allende no Chile, o atentado de 11 de setembro nos Estados Unidos, entre outros. Nesse âmbito, questões sociais como xenofobia, machismo e a inserção da tecnologia no espaço doméstico se entrelaçam à história de vida apresentada pela autora. A narradora, posição que se amalgama à de autora-criadora, marca na obra a sua posição social: filha de um casal de operários que, posteriormente, se tornam pequenos comerciantes. Ao desenvolver seu trabalho como professora e ao casar-se com um homem de classe alta, a ascensão social vivenciada por Ernaux torna-se uma questão a ser refletida e discutida em suas obras, onde ela passa a relatar sua posição de trãnsfuga de classe (Ernaux, 2023b).

Tendo em vista a proposta de apresentar reflexões iniciais sobre as características da escrita auto-sociobiográfica de *Os anos*, passemos a observar seis recortes enunciativos da obra, selecionados pela sua representatividade como ato ético e como construção heterodiscursiva.

O *primeiro* recorte, situado no início da obra *Os anos*, contempla uma narrativa coletiva sobre a Segunda Guerra Mundial:

Nas reuniões de família na época do pós-guerra, naquela lentidão interminável das refeições, alguma coisa vinha do nada e assumia uma forma: era o tempo já começado. Às vezes, os pais pareciam presos nele quando esqueciam de nos responder, os olhos perdidos em um tempo em que não estávamos, em que nunca estaremos, o tempo de antes. As vozes dos convidados se misturavam para compor a grande narrativa dos acontecimentos coletivos, os quais, pouco a pouco, passamos a acreditar que tínhamos vivido (Ernaux, 2021, p. 17).

Ao lado da exaustão do trauma provocado pela violência, a construção narrativa encontra um meio de revalorar as experiências vividas e sofridas, impostas aos corpos daqueles que estiveram presentes no momento histórico da guerra. Na sequência

do enunciado, em “Tendo como pano de fundo comum a fome e o medo, as histórias eram contadas com o uso do ‘nós’, dos pronomes indefinidos e construções impessoais” (Ernaux, 2021, p. 18), percebemos vozes sociais, engendradas na tessitura do discurso, que enunciam os dizeres alheios que passam a integrar o imaginário, singular e coletivo, o modo de narrar os acontecimentos de uma época e tornar-se parte deles. Nessa via, a escrita implica a autora subjetivamente, mas não de modo individualista: a autora-criadora torna-se agente de um ato ético, responsivo e responsável, ao revalorar as palavras alheias em seu discurso.

Recuperamos, nesse cenário, a pequena e grande experiência, tal como discutidas por Bakhtin (2020), quando a narradora, ao trazer à luz da história sua pequena experiência, abre espaço para que novos sentidos emergjam a partir de vivências. Para o pensador russo, “A memória não empobrece a imagem: ela vive uma nova vida no tempo, ocorre um incessante enriquecimento e renovação do sentido no contexto do mundo que continua a se desenvolver, [...]” (Bakhtin, 2020, p. 66). Essa renovação e revalorização de sentido permite ao sujeito se apropriar da experiência, ainda que não a tenha vivenciado diretamente e, desse modo, passar a compor o discurso e a memória social, constituindo novos enunciados vivos incorporados à materialidade concreta do mundo da vida.

Esse processo, em que vozes alheias passam a se incorporar aos discursos historicamente construídos, converge para o conceito de heterodiscurso, cuja língua “envolve e transmite os pontos de vista que se formaram ao longo dos séculos” (Bakhtin, 2020, p. 59). São pontos de vista dialógicos – não idênticos e, ao mesmo tempo, não indiferentes entre si – que constroem, valoram e singularizam visões de mundo, como observado na auto-sociobiografia *Os anos*.

Passemos ao *segundo* recorte enunciativo da obra. Nele observamos a presença da consciência de que *é na* linguagem e *pela* linguagem que o ser e a sociedade se revelam e se refratam:

Como qualquer outra língua, esta criava hierarquias, estigmatizava os preguiçosos, as mulheres sem conduta, os ‘sátiros’ e os desonestos, as crianças dissimuladas; louvava as pessoas ‘capazes’, as moças sérias, reconhecia os superiores e os figurões; e reprendia, *vai aprender na marra*.

Também nomeava os desejos e as esperanças, ter um trabalho digno, em um lugar ao abrigo das intempéries, ter o que comer e um leito onde morrer

os limites, não pedir coisas impossíveis, que custem os olhos da cara, ficar satisfeito com o que se tem (Ernaux, 2021, p. 27).

A língua, como se observa, nomeia o campo social e, como signo ideológico, reflete e refrata as desigualdades sociais. Na concepção do Círculo de Bakhtin, “a linguagem não é uma dádiva divina ou da natureza. Ela é produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou” (Volóchinov, 2019, p. 248). Desse modo, toda enunciação é valorada e porta uma orientação em relação à sociedade. Segundo Volóchinov (2019, p. 216), “Na sociedade humana, nunca e em nenhum lugar o indivíduo entra ideologicamente em contato com o mundo e as coisas, como um tipo isolado”. Sempre vozes sociais são convocadas dialógica e axiologicamente na construção do discurso. Há, nessa perspectiva, uma dupla orientação – em relação ao objeto do qual se fala e em relação à sociedade, às outras vozes sociais – que faz com o que o discurso encontre na palavra sua materialidade, que a expressa como um signo ideológico.

No enunciado em foco, percebemos que o reflexo e a refração das relações sociais – organizações hierárquicas; estigmas contra uns, elogios a favor de outros; autoritarismo (“*vai aprender na marra*”); desejos de ter um trabalho digno e de ter condições financeiras de subsistir etc. – tecem o ato ético da narrativa, associando o mundo da cultura ao mundo da vida vivida. No que tange ao campo do trabalho, a linguagem, desde o seu surgimento na comunicação humana, “torna-se uma condição necessária para a organização laboral das pessoas” (Volóchinov, 2019, p. 250) e, ao

longo da história, contribui de modo significativo para os princípios da divisão da sociedade em classes e para a estratificação social.

Atrelado ao enunciado precedente, focalizamos o *terceiro* recorte da obra, em que se pode observar a oposição entre o mundo da cultura e o mundo da vida experimentada pela autora. Apesar de ser filha de pequenos comerciantes de classe média baixa, ela consegue estudar em uma escola particular da sua cidade e, desse modo, conhece desde a infância as desigualdades sociais, a diferença de classe entre ela e suas colegas. Ao narrar acerca da experiência da educação escolar como aluna, a autora-criadora indica o quanto a escola se distanciava do seu ambiente familiar:

E recitávamos as regras de gramática do francês correto [na escola]. Ao chegar em casa, deparávamos, sem querer, com a língua original, que não obrigava a pensar nas palavras, apenas nas coisas que deveríamos ou não dizer. Era a língua presa ao corpo, ligada às bofetadas, ao cheiro de água sanitária nos casacos, às maçãs cozidas ao longo do inverno, ao barulho de xixi no penico e ao ronco dos pais (Ernaux, 2021, p. 28).

A partir desse enunciado, observamos como o mundo da teoria, ligado à escola, no caso às regras formais do francês, se distancia da vida familiar, da língua concreta mobilizada em situações do cotidiano. A língua é viva, no dizer de Bakhtin (2010), quando, acentuada valorativamente, é incorporada aos atos de sujeitos situados historicamente. Embora não se prescindia do sistema linguístico e suas relações lógicas, a importância recai sobre o discurso concreto e suas relações dialógicas, relações de sentido, que dão vida à língua (Bakhtin, 2018). Percebe-se, desse modo, na obra de Ernaux, um trabalho de articulação entre o mundo da cultura e o mundo da vida que, mostrando a ligação entre a língua e o tato (corpo), a língua e o olfato (cheiro), a língua e o paladar (as maçãs cozidas), a língua e a audição (barulho, ronco) etc., traz para a arena de vozes a rotina cotidiana das pessoas simples. Não se usa

a língua pela gramática, mas sim pelo enunciado, pelo projeto enunciativo do dizer, o que revela uma posição ética e estética da autora-criadora, que não se furta de entrar no debate do grande tempo.

No *quarto* recorte selecionado de *Os anos*, passamos a observar a relação com as palavras do outro, as palavras alheias, sobretudo as palavras da mãe:

Da mãe, lembra-se dos olhos, das mãos, da silhueta, mas não da voz, a não ser de modo abstrato, sem textura. A voz verdadeira se perdeu, não ficou nenhum registro material. Mas, com frequência, vêm aos seus lábios espontaneamente as frases que a mãe dizia no mesmo contexto, expressões que ela não se lembra de ter usado antes, ‘o tempo escorre’, ‘meu ouvido não é penico’, ‘um de cada vez, como no confessional’ etc. (Ernaux, 2021, p. 160).

Para tratar desse fenômeno, recorreremos às dimensões estéticas e éticas do enunciado. De acordo com Bakhtin (2018, p. 230-231), a articulação entre mundo da vida e mundo da cultura depende da criação estética do artista, pois “para o artista-prosador, o mundo está repleto das palavras do outro; ele se orienta entre elas e deve ter um ouvido sensível para lhes perceber as particularidades específicas”. Nesse projeto, “deve introduzi-las no plano do seu discurso e deve fazê-lo de maneira a não destruir esse plano”. Como verificado no enunciado auto-sociobiográfico, a autora-criadora traz as palavras da mãe para o seu dizer, dizeres revividos em contextos similares, como “um de cada vez, como no confessional” etc. Esse dizer, engendrado no discurso, também traz outras vozes, como da necessidade de organização e a religiosidade, marcada pelo ato de confissão, o que reflete e refrata a cultura da família e, possivelmente, dos laços sociais, estilizados no ato enunciativo artístico.

Essa criação estética está, simultaneamente, marcada pelo posicionamento ético da autora-criadora, à medida que (re)valora as palavras-alheias, tornando-as “palavras minhas-alheias”: As

“influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe” (Bakhtin, 2017, p. 68-69). Tais palavras, como observado no enunciado, “são reelaboradas dialogicamente em ‘palavras minhas-alheias’ com o auxílio de outras palavras alheias (não ouvidas anteriormente) e em seguida nas minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora”.

Ao tornar-se minha palavra (da autora-criadora), ainda que coincida com a palavra da mãe (o outro), passa a refratar sentidos, não se identificando completamente com o sentido valorado pelo outro (Bakhtin, 2018). A palavra, conforme Volóchinov (2019, p. 221), “já foi fecundada por aquelas situações cotidianas e contextos poéticos nos quais [o poeta] a havia encontrado” e, portanto, “está replet[a] de entonações, de avaliações sociais, e as novas entonações inevitavelmente se deparam no material com entonações antigas, que são pré-encontradas pelo poeta”. Os efeitos desse embate não deixam de revelar as entonações “cravadas na carne ideológica viva das avaliações expressas e sedimentadas no material”, como as palavras da mãe refratadas no discurso.

No *quinto* recorte, selecionamos três enunciados e ocupamos-nos de observar a mudança da narrativa no que diz respeito ao emprego de signos ideológicos impregnados de vozes axiológicas de determinados horizontes sociais. Durante o “panorama de 45 anos” de história apresentado em *Os anos* (Ernaux, 2021, p. 162), percebemos a modificação das palavras: algumas caem em desuso e outras emergem no contexto do capitalismo neoliberal: “Por não serem mais utilizadas, as palavras pareciam desprovidas de sentido. Chegavam a outras pessoas e as ações de cada um, ‘performance’, ‘desafio’, ‘lucro’. ‘Sucesso’ alcançava o posto de palavra ascendente [...]” (Ernaux, 2021, p. 133). Os ideais de consumo aparecem nos signos ideológicos “lucro”, “sucesso”, “performance” que remetem à concepção de indivíduo autossuficiente do neoliberalismo, único culpado pelas suas próprias faltas e também o único responsável pelos seus méritos. Percebe-se, desse modo, que a tentativa de incorporação de ideais

norte-americanos por parte da sociedade francesa é refletida e refratada no emprego concreto da língua:

Trocávamos a televisão por outra com uma entrada que pudesse conectar ao videocassete e ao som. A chegada da novidade deixava as pessoas calmas, e a certeza de um progresso contínuo suprimia o desejo de imaginar o futuro. Elas recebiam os objetos sem deslumbre nem angústia, como um acréscimo de liberdade individual e prazer (Ernaux, 2021, p. 135).

Essas reflexões remetem à afirmação de que a consciência do sujeito, como entende Volóchinov (2019, p. 254), é um “discurso interior” (p. 254), composto por vozes alheias advindas do mundo externo. Nessa via, a própria concepção de vivência singular torna-se condicionada pela existência social: “Sem o discurso interior não há consciência, assim como não há discurso exterior sem o interior” (Volóchinov, 2019, p. 265). Nessa perspectiva, discurso interior e exterior são orientados pela alteridade. Na obra auto-sociobiográfica em foco, observamos o desenvolvimento de consciências neoliberais que desconsideram a alteridade. Vemos, ao longo de *Os anos*, como isso implica na indisposição em escutar as narrativas alheias de sofrimento.

Observamos também que a relação com o acesso aos bens de consumo e os ideais da sociedade modificam de modo significativo o uso da língua, atingindo também “a realidade imaterial das refeições em família”, os discursos que circulam ao redor da mesa (Ernaux, 2021, p. 209). A memória e a evocação do passado são recalçadas e, com isso, os temas sobre os quais se debate socialmente passam a ser compostos pelos ideais da contemporaneidade, parecendo que grandes fatos históricos (como as guerras da Argélia e do Vietnã), movimentos sociais (como maio de 68) e lutas feministas (legalização do aborto) não impactavam no pequeno tempo:

Nos encontros de família, as referências ao passado se tornam rarefeitas. Não havia interesse por parte dos jovens em desenterrar as grandes histórias da época da nossa infância, e nós tínhamos tanto horror quanto eles às guerras e ao ódio entre os povos. Já ninguém falava da Argélia, do Chile ou do Vietnã, nem de maio de 68 nem da luta pelo aborto livre (Ernaux, 2021, p. 137).

Passemos ao *sexto* e último recorte selecionado, em que a autora-criadora fala sobre si em terceira pessoa. Esse modo de referenciar-se pode ser compreendido como um movimento exotópico, em que a autora-criadora se diferencia da autora-pessoa que vivenciou os acontecimentos sociais e históricos.

Não se trata de um trabalho de rememoração, tal como se entende normalmente, que busca narrar uma vida, dar uma explicação de si. Ela só vai olhar para si própria buscando encontrar o mundo, a memória e o imaginário dos dias passados no mundo, e capturar as mudanças no pensamento, nas crenças e na sensibilidade geral [...] (Ernaux, 2021, p. 217).

Sobre essa própria posição axiológica da escrita sobre si por meio de um movimento exotópico, a autora-criadora pontua: “O uso do ‘ela’ na escrita vai corresponder, em espelho, ao caráter fugidio das fotos, nas quais ela é ‘constantemente outra’” (Ernaux, 2021, p. 217). Esse não coincidir nunca consigo mesma seria um dos aspectos que motivou a autora-criadora a falar de si em terceira pessoa. No ensaio *O homem ao espelho*, Bakhtin salienta: “Eu sempre estou sentado em duas cadeiras. Construo minha imagem (tomo consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro de mim e do ponto de vista do outro” (Bakhtin, 2020, p. 47).

Quanto à autobiografia, explica Bakhtin (2011b, p. 11; 13): “o autor deve colocar-se à margem de si; vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo”. Tal posição vai ao encontro de Ernaux (2021, p. 217), quando afirma: “Não se trata de um trabalho de rememoração, tal como se entende normalmente,

que busca narrar uma vida, dar uma explicação de si.” Conforme o pensador russo, o sujeito “deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro”, o que podemos perceber na narrativa auto-sociobiográfica em foco: “Ela só vai olhar para si própria buscando encontrar o mundo, a memória e o imaginário dos dias passados no mundo, e capturar as mudanças no pensamento, nas crenças e na sensibilidade geral” (Ernaux, 2021, p. 127). Esse recurso pressupõe um inacabamento constitutivo: “[...] para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente”.¹²¹

O que se percebe é que, em uma concepção dialógica, mesmo o olhar do sujeito sobre si é sempre permeado pelo olhar e pela palavra do outro, que gera um excedente de visão, um olhar para além do todo. Essa alteridade, que compõe o olhar do sujeito sobre si, nunca diz a verdade última sobre o sujeito, visto que um novo olhar sempre pode complementar essa consciência de si (Ponzio, 2010b). Em um mundo composto por imagens e palavras-alheias, o sujeito depende do olhar axiológico do outro para se constituir e se reconhecer como sujeito: “eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro” (Bakhtin, 2020, p. 53). Desse modo, podemos perceber em *Os anos* que Ernaux revaloriza a presença da alteridade na construção da sua imagem e, por consequência, no seu texto. Seu olhar sobre as situações vivenciadas no passado se altera na materialização de uma escrita que não almeja escrever a si mesma, ampliando seus horizontes para inscrever-se na História de modo singular.

A partir da reflexão desenvolvida sobre características da escrita auto-sociobiográfica, observada na obra *Os anos*, podemos perceber o trabalho cuidadoso da autora-criadora com a construção dos enunciados, o que mostra o potencial da língua, concebida

¹²¹ Essas reflexões sobre autobiografia podem ser encontradas em *Notas sobre a alteridade em Bakhtin* (Di Fanti, 2020).

como matéria viva, que se torna plena de sentido quando articula o individual e o coletivo para narrar vivências que compõem a memória social.

Ancoradas na Teoria Dialógica do Discurso, compreendemos que Ernaux desenvolve um movimento exotópico, sem prescindir da empatia, em que revaloriza as palavras-alheias, advindas de enunciados concretos vivos e, com isso, produz um heterodiscurso no seu fazer estético, que reflete uma posição ética em relação à alteridade.

Na tessitura heterodiscursiva, vamos percebendo o espaço concedido aos fatos históricos e sociais, que resgatam o embate entre o grande e o pequeno tempo de modo a incluir as diferentes vivências e percepções da existência. É também, nessa teia discursiva, que os signos ideológicos vão refletindo e refratando vozes sociais reveladoras das relações dialógicas empreendidas com as organizações hierárquicas, os conflitos sociais, os estereótipos e clichês e, dentre outros, as dificuldades e anseios que muitos se deparam para ter um trabalho decente, sustentável. Nessa teia, percebemos também as mudanças ocorridas na materialização do enunciado para se engajar e/ou criticar um ou outro segmento ou ainda dar visibilidade às desigualdades sociais.

Dentre as singularidades do fazer auto-sociobiográfico de Ernaux, é relevante destacar o ato ético, responsivo e responsável, que, articulando, axiologicamente, o mundo da vida e o mundo da cultura, revela uma consciência dialógica sobre a sua função na escrita, na sociedade, na relação com a linguagem, com a literatura, com o coletivo e consigo própria.

Referências

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade (1919). In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal** (1979). Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a, p. XXXIII-XXXIV.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética (1922-1924). In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal** (1979). Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b, p. 3-192.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. Tradução do russo para o italiano de Augusto Ponzio. Tradução do Italiano para o português do Brasil de Marisol Barenco de Melo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

CHARPENTIER, I. "Quelque part entre la littérature, la sociologie et l'histoire...", **COntEXTES: revue de sociologie de la littérature**, 1, 2006. Disponível em: <http://journals.openedition.org/contextes/74> Acesso em: 23 ago. 2024.

DI FANTI, M. G. C. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. In: Paschoal, C. et al. (Eds.), **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. Porto Alegre: Polifonia, 2020. Disponível em: https://issuu.com/editorapolifonia/docs/circulo_de_bakhtin-alteridade_dialogo_e_dialectic Acesso em: 07 set. 2024.

ERNAUX, A. **A outra filha**. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Fósforo, 2023a.

ERNAUX, A. **A escrita como faca e outros textos**. Tradução de Mariana Delfini. São Paulo: Fósforo, 2023b.

ERNAUX, A. **A vergonha**. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Fósforo, 2022.

ERNAUX, A. **Os anos**. Tradução de Marília Garcia. São Paulo: Fósforo, 2021.

ERNAUX, A.; BRAS, P. “La littérature, c’est la mise em forme d’un désir”. **Journal des anthropologues**, 147-148, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/jda/6605> Acesso em: 23 ago. 2024.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a, p. 5-35.

PONZIO, A. O pensamento dialógico de Bakhtin e do seu Círculo como inclassificável. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010b, p. 293-349.

PONZIO, L. **Visões do texto**. Tradução de Mary- Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

AS FORÇAS DAS FESTAS QUILOMBOLAS E SUA EXTERRITORIEDADE

Miza CARVALHO¹²²

Introdução

Na medida em que compreendemos a linguagem a partir da perspectiva bakhtiniana, não temos a primeira nem a última palavra, escrevemos sempre em resposta. O outro tem sua primeiridade no diálogo e, aqui, no caso, o X Rodas/VII Eeba – Rodas de Conversas e Estudos Bakhtinianos nos provocou a pensar *Desterramentos, por um ato humanamente amoroso*. Nós do Grupo Atos nos colocamos, inicialmente, a conversar sobre o tema buscando compreender quais sentidos a palavra ‘desterramento’ acendiam em cada um de nós. Depois, em um ato coletivo de estudo, combinamos de buscar trechos na obra de Bakhtin que conversassem sobre a temática e, ao mesmo tempo, cruzassem com os nossos focos de pesquisa. Em outro momento, fizemos rodas de conversa no grupo em que cada integrante apresentou seus apontamentos e ideias de pesquisa de modo a começarmos as escrituras para o texto do Rodas/Eeba.

Do lugar onde estou posicionada, a partir das temáticas da pesquisa atual que venho realizando com o Grupo Atos acerca das compreensões dos signos ideológicos no contexto de um quilombo no Maranhão, vou ao livro de Bakhtin (2013), *A cultura popular na Idade Média e Renascimento - O contexto de François Rabelais*, como quem busca uma resposta às inquietações sobre possíveis sentidos de desterramento em Rabelais. O cotejo do contexto rabelaisiano

¹²² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: mizacarvalho@id.uff.br

com o contexto quilombola de Santa Rosa do Pretos me acenderia sentidos de desterramento.

Ao retomar as compreensões dos “sentidos e natureza ideológicos da cultura popular, isto é, seu valor como concepção de mundo e seu valor estético”, como nos aponta Bakhtin (2013, p. 50), começo a pensar no espaço da praça pública, entendendo ser este um espaço ocupado pelo povo em resposta aos desterramentos ocasionados pelo poder oficial. Na busca por um trecho/mote que prepare meu olhar para a vida, em consonância com a reflexão proposta pelo Rodas/Eeba, chego à afirmação de Bakhtin:

A praça pública era o ponto de convergência de tudo que não era oficial, de certa forma gozava de um direito de “exterritorialidade” no mundo da ordem e da ideologia oficiais, e o povo aí tinha sempre a última palavra. Claro, esses aspectos só se revelavam inteiramente nos dias de festa. (Bakhtin, 2013, p. 132)

Conversamos no Grupo Atos sobre o sentido de ‘exterritorialidade’ e, cotejando esse termo com ‘desterramento’, pudemos perceber algumas tensões relacionadas à questão da terra e do território. O prefixo ‘des-’, de ‘desterramento’, aponta uma ‘negação’, o prefixo ‘ex-’, em ‘exterritorialidade’, indica a ideia do ‘fora’. Assim, coloca-se a questão: como a comunidade quilombola de Santa Rosa dos Pretos responde às negações ao direito à terra e aos constantes desterramentos e como vem marcando sua posição política, social, ideológica, cósmica, em um espaço/tempo ao mesmo dentro e fora das oficialidades contemporâneas?

A pista de Bakhtin de buscar ver as festas convoca-me a ver, nas festas de Santa Rosa dos Pretos, forças de enfrentamento a esse desterramento dos direitos provocado pelas instituições oficiais. Em conversa com o Grupo Atos, chegamos à proposta de, primeiro, compreender as forças da praça pública que Bakhtin viu na obra de Rabelais, entender a praça como esse lugar extralocalizado e, a partir daí, reconhecer as forças em disputas, as características das relações que estão ocorrendo hoje nesses espaços, perceber como a

população elabora práticas que questionam as normas oficiais e como a comunidade tem gozado da força dessa exterritorialidade.

As forças da praça pública

A praça pública entregue às festas populares foi compreendida por Bakhtin como o local da cultura não oficial. Composta de alguns elementos: ritos, atributos, efígies, máscaras, todas as formas de folguedos populares “constituíam a segunda metade pública, não oficial, de toda festa religiosa ou nacional” (Bakhtin, 2013, p. 190) e tinham uma relação viva com o tempo alegre que respondia ao escatologismo da Idade Média. Bakhtin tem um entendimento importante dessas festas populares quando afirma que seu verdadeiro herói é o tempo que “efetua o destronamento do antigo e a coroação do novo” (Bakhtin, 2013, p. 191). A praça pública configura esse lugar da vida festiva, onde o princípio corporal, alegre, superabundante, vitorioso é característica de um povo cujo destino estava “indissolúvelmente ligado à terra e impregnado pelo princípio cósmico” (Bakhtin, 2013, p. 220).

Como Bakhtin compreendeu essa ligação com a terra e o que é para ele esse princípio cósmico? A cultura popular analisada por Bakhtin situa-se no contexto medieval e renascentista e encontrava-se em disputa com a cultura hegemônica da época. Sua visão de mundo e concepção histórica compreendia o tempo como um princípio que nada destruía e tudo criava, uma cultura que guardava seus próprios fundamentos configurando um complexo popular que Rabelais, em seu método literário, afigurou em séries interligadas: “séries do corpo humano do ponto de vista anatômico e fisiológico, séries da indumentária, séries da nutrição, séries da bebida e da embriaguez, séries sexuais (copulação), séries da morte, série dos excrementos” (Bakhtin, 1998, p. 285). Tal complexo se reúne em um signo: do crescimento e da fecundidade dessa vida ligada à terra e ao cosmos. Bakhtin diz: “a vida da natureza e a vida humana estão fundidas nesse complexo; o sol está na terra, nos produtos de consumo, ele é comido e bebido. Os acontecimentos da vida humana são tão grandiosos

como os acontecimentos da vida natural” (Bakhtin, 1998, p. 321). O princípio cósmico vai sendo assim caracterizado por Bakhtin, podendo tais singularidades ser encontradas ao olhar as festividades da cultura popular.

A praça pública analisada por Bakhtin na obra de Rabelais configurava, então, esse lugar extralocalizado que possibilitava uma comunicação acontecendo de forma não hierárquica, sem regra de polidez, sem etiquetas. Ao contrário, Bakhtin diz que “discursos especiais ressoavam na praça pública: a linguagem familiar”, ao mesmo tempo que “reunia um número considerável de gêneros e de formas maiores e menores impregnados de uma sensação única, não oficial do mundo” (Bakhtin, 2013, p. 133).

Uma praça pública chamado ‘terreiro’

Depois de refletir sobre a praça pública e as forças presentes nas suas festividades, a partir da mirada teórica bakhtiniana, o texto pretende compreender uma festa do quilombo de Santa Rosa dos Pretos no Maranhão, buscando perceber e compreender a experiência de empoderamento de suas forças não oficiais.

A comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos está localizada no município maranhense de Itapecuru-Mirim. As terras de Santa Rosa, na época colonial, eram uma grande fazenda que, tendo entrada em falência no contexto do fim da escravidão, foram deixadas as terras pelo barão à população negra que lá vivia. Em processo longo de relação e luta naquela terra, os quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, hoje, continuam vivendo e produzindo e criando sentidos para sua existência em meio às pressões do mundo contemporâneo. No material intitulado *Terra de Quilombo*, baseado no Relatório de Identificação e Delimitação da Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Rosa dos Pretos, os pesquisadores atestam a importância de Santa Rosa e afirmam:

suas características mais notáveis, como a coesão, a pluralidade e a qualidade de suas manifestações culturais, a comunidade de Santa Rosa

dos Pretos é uma espécie de referência ao se tratar de comunidades remanescentes de quilombos em termos regionais e nacionais (2016, p. 2).

Um festejo importante em Santa Rosa dos Pretos é a Festa do Divino Espírito Santo que acontece na Igreja do Divino Espírito Santo e no terreiro à frente da igreja. A igreja e o terreiro localizam-se à beira da BR135, estrada que corta o território ocasionando transtornos e muitas tensões à população. Importante dizer que o termo ‘terreiro’, para os quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, equivale ao que conhecemos como os quintais nas casas residenciais, não tendo, portanto, a conotação que costumamos atribuir de espaço afro-religioso.

Em uma ida à Santa Rosa dos Pretos, no contexto de meu trabalho de campo da pesquisa de doutorado, tive oportunidade de participar do fechamento da Festa do Divino, em cujos últimos dias acontece o tradicional “derrubamento do mastro”. Trarei como exemplo um elemento presente no momento da derrubada do mastro – a baciada - para pensar as forças não oficiais desse festejo popular quilombola.

Além da mirada teórica sobre a praça pública e a festa analisada por Bakhtin, vou também às reflexões da pesquisadora Leda Maria Martins a fim de entender sua percepção do que representa um festejo para os povos afro-pindorâmicos. Leda Maria nos ensina que um festejo “apresenta uma estrutura organizacional complexa, disseminada em uma tessitura ritual que desafia e ilude qualquer interpretação apressada de toda a sua simbologia e significância” (Martins, 2021, p. 54). Meu intuito não é decifrar nada, não é interpretar, mas, sim, dialogar com os signos que se apresentaram para mim, cotejando-os com outros signos na intenção da abertura de sentidos.

Para Bakhtin, “tudo que é ideológico possui significação sgnica” (Bakhtin, 2018, p. 93) e todo signo pode ser compreendido como símbolo, assim como toda forma artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular, já é um produto ideológico (Bakhtin, 2018).

Essa conversão de objeto físico em signo é o caminho que percorrerei para tentar ver e escutar as grafias inscritas em alguns elementos encontrados no derrubamento do mastro.

Leda Maria diz que, nos festejos de reinado que ela analisou, “o levantamento do mastro é um ato litúrgico que galvaniza as forças telúricas dos vivos, dos mortos, de seus descendentes, firmando o terreiro para um bom andamento dos festejos” (Martins, 2021, p. 107). O mastro anuncia o início e o término da festa. Ele é um elemento sagrado no ritual. Canta-se e bate-se caixa¹²³ para o mastro, circula-se o mastro três vezes em momentos diferentes, faz-se misura¹²⁴ para o mastro.

Figura 1 –



Fonte: Acervo pessoal

¹²³ Nome que, no Maranhão, dá-se aos tambores dessa festa, tanto que as mulheres são chamadas de caixeiras.

¹²⁴ A misura é um ato de cumprimentar todos os que estão participando da festividade a partir de um movimento próximo de uma dança realizado com as pernas e a cabeça: as caixeiras, os aios e aias, o salveiro, os pajús, os pais.

Figura 2



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3



Fonte: Acervo pessoal

Conheci Lucca Muypurá em uma das idas ao quilombo e ele, como morador de Santa Rosa dos Pretos, pesquisador na área das

artes, tem vivenciado de perto há alguns anos a Festa do Divino. Certa vez, conversando com ele, digo-lhe que ficara intrigada com a baciada. Ele escuta e me responde contando um pouco de uma etapa da festa, uma etapa de preparação para o levantamento do mastro: o mastro visita as casas dos moradores do quilombo. Lucca conta que, quando chegam para tal visita, o movimento é fazer o mastro entrar e sair três vezes, ação que chama atenção, fazendo com que ele relacione tal movimento com uma imagem fálica. Em um texto do antropólogo Sérgio Ferretti sobre a Festa do Divino em Alcântara, ele relata o seguinte: “o caráter fálico que é ressaltado na busca, no levantamento e na derrubada do mastro, quando principalmente os homens que o carregam fazem, nesse momento, alusões e brincadeiras relacionadas com o ato sexual de introduzir e retirar” (Ferretti, 2013). A observação de Ferretti vai ao encontro da percepção de Lucca.

Busco conversar com Joécio Pires, filho de uma das lideranças importantes do quilombo, Anacleto Pires, e, atualmente, presidente da União das Comunidades Negras Rurais de Itapecuru Mirim. A intenção da conversa era compreender melhor a baciada na Festa do Divino em Santa Rosa dos Pretos. Ele me convida a entender esse pequeno momento dentro do todo da festa. Antes da levantada do mastro, há o momento de sair de casa em casa marcando a visita do mastro. As famílias que recebem o mastro no dia da visita costumam fazer uma contribuição para a festa com velas, foguetes ou bebida.

No levantamento do mastro e no momento seguinte, acontece o terecô de caixas¹²⁵, quando as caixeiras vão para dentro da igreja e vão tocar a caixa (tambor) e dançar a noite toda, bebendo algumas das bebidas recebidas nas visitas as casas, enquanto outras são guardadas e distribuídas na baciada que acontece no

¹²⁵ Terecô é a denominação dada à religião afro-brasileira e teria se originado de práticas religiosas de antigos escravizados que viviam nas fazendas de algodão de Codó e em suas redondezas, nas matas de cocais (babaçu), na bacia do rio Itapecuru até o início da prática na zona urbana às margens da Lagoa do Pajeleiro, nas primeiras décadas do século XX.

derrubamento do mastro, no encerramento da festa. Na ocasião desse último ciclo da festa, novas garrafas também vão chegando como presente de seus devotos.

Quando pergunto para Joércio Pires sobre o que é a baciada, vejo que, para ele, a baciada guarda uma qualidade de coletividade: derrubar o mastro e distribuir aquela bebida toda que foi misturada é uma oferta, um oferendar¹²⁶ para o público, partindo dos donos da festa junto com a pessoa que vai recebê-la. Nessa oferta da bebida da baciada aos convidados, Joércio enxerga a questão do partilhar e da fartura.

Ele ainda traz outro sentido junto ao da coletividade: o do cuidado. Ele coloca essa questão pensando já nas consequências de alguns bebedores que bebem até cair. A bebida é forte e, quando cai uma pessoa ou outra em decorrência dela, acontece todo o processo do cuidado. Joércio conta que

está todo mundo ali na diversão, na alegria, botando as pessoas pra beber, mas quando alguém fica bêbado, tem aquele cuidado de pegar e deixar em casa. Por exemplo, os carros de mão ali, pra quem excede o negócio. É esse cuidado que se tem: de botar no carro de mão e levar pra casa, por conta também da estrada, dos carros passando. Então, se tem sempre esse cuidado. (Conversa com Joércio Pires, 2023)

Quando Joércio traz o sentido da alegria, novos sentidos se abrem. Riolando Azzi (*apud* Ferreti, 2007, p. 198) diz que, “enquanto a festa de São João é a da produção, onde há esperança da colheita, promessa de casamento, a Festa do Divino é a festa do consumo, a festa da alegria, do agradecimento, do pagamento de promessas. Os elementos predominantes são os alimentares”. Aqui, acessamos esse sentido de estarmos diante de uma festa onde o Divino traz a fartura. Se começamos a cotejar a baciada com as reflexões de Bakhtin sobre a cultura popular no contexto de

¹²⁶ A pessoa recebe a festa em janeiro, faz a festa em novembro e entrega para uma outra pessoa que vai fazer a festa no mês de janeiro do próximo ano.

François Rabelais, iniciamos a compreensão da Festa do Divino como um grande banquete ritual.

Sigo no diálogo com Bakhtin no capítulo “O Banquete em Rabelais”, de seu livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (2013). A partir desse texto, busco ideias para aprofundar novos aspectos da baciada. Bakhtin me dá a chave para entender a Festa do Divino como uma experiência alimentícia onde o comer e o beber têm um papel importante dentro do sistema religioso da cultura popular.

Bakhtin afirma que o corpo da cultura popular é “aberto, inacabado, em interação com o mundo” (Bakhtin, 2013, p. 245), intitulado por ele de ‘corpo grotesco’, onde este “escapa às suas fronteiras, ele engole, devora, despedaça o mundo” (Bakhtin, 2013, p. 245). Para o autor, as imagens do banquete estão intimamente ligadas ao corpo grotesco. Ao tentar compreender a forma da baciada como um acontecimento de um grande banquete, conseguimos ver seu caráter de fartura e alegria, como pontuou Joércio. A abundância da baciada quando encontra o homem com seu corpo grotesco faz com que ele caia bêbado pela quantidade e força da bebida.

Bakhtin, analisando as imagens do banquete na obra de Rabelais, compreende que o encontro do homem com o mundo “na absorção do alimento é alegre e triunfante” (Bakhtin, 2013, p. 245). Se seguirmos a pista de Riolando Azzi, que aponta a festa de São João como a festa da produção e a Festa do Divino como a festa do consumo, é possível acessarmos “as formas básicas do tempo produtivo e fecundo que remontam o estágio agrícola e primitivo do desenvolvimento humano” (Bakhtin, 1988, p. 317). Entendendo melhor as qualidades dessa forma de tempo, vemos que esse é um tempo coletivo, laborioso, voltado para o futuro, um tempo espacial e concreto (não se separa da terra e da natureza) e ainda é um tempo do qual a comida e a bebida fazem parte de um tempo histórico, pois estavam ligados ao trabalho social. A caracterização desse tempo para Bakhtin não é tomada como um fato da consciência do homem primitivo (Bakhtin, 1998), mas apresenta-o

a partir de um material objetivo e determina a lógica dos desdobramentos das imagens da cultura popular que ele vê em Rabelais. Sigo a pista de Bakhtin de que tal lógica vai, de certa forma, determinar a lógica específica das cerimônias e festas rituais.

Com Bakhtin, compreendo que a Festa do Divino em Santa Rosa dos Pretos guarda uma característica na qual o ato de comer é coletivo – questão já apontada por Joércio Pires quando ele diz que a festa é uma questão de coletividade à qual todo o coletivo tem acesso, pois toda a família é parte do território do quilombo. Santa Rosa dos Pretos, em seu contexto atual de diminuição do cotidiano de produção agrícola, talvez não mais vincule a Festa do Divino diretamente como celebração de uma colheita, porém, as imagens do banquete ainda presentes nessa festa parecem indicar uma sobrevivência viva de um tempo antigo que, ao mesmo tempo, é contemporâneo. Ao trazermos tais imagens para reflexão, notamos que elas são destroços de um tempo antigo, com capacidade, contudo, de recuperar sua vitalidade. Para Bakhtin, é “só a partir da compreensão do realismo grotesco que se pode entender o verdadeiro valor desses destroços ou dessas formas mais ou menos vivas” (Bakhtin, 2013, p. 21).

As inscrições orais da baciada encontrada em Santa Rosa dos Pretos são filosóficas e estão inseridas em todo o contexto. Ali, conseguimos ver o ato de beber como sendo mais do que um ato biológico, pois se configura como um acontecimento social. As imagens da baciada, como imagens de um banquete maior, da Festa do Divino, guardam forças libertárias, do “triunfo da vida sobre a morte” (Bakhtin, 2013, p. 247) onde todos que participam estão vivenciando “um coroamento prenhe de um princípio novo” (Bakhtin, 2013, p. 247), que se renova.

Onde enxergo uma mistura de bebida que acontece na baciada, Joércio vê ali um processo de mistura “da alegria da galera, que está gritando, chamando...” ao mesmo tempo em que ele sabe que muitos conflitos, brigas e disputas estão assolando a vida do quilombo. O contexto atual é de enfrentamento diante dos projetos desenvolvimentistas que violentam o quilombo, ocupando

indevidamente suas áreas sagradas, matando covardemente suas lideranças, de políticas que não garantem educação, saúde, moradia digna aos seus moradores, assim como embates com projetos que invadem o território e levam discursos alienantes. Entretanto, sobreviver diante de um genocídio, querer trabalhar na terra – apesar de não haver mais a água de seus igarapés (pois mataram suas fontes d'água) – e, ainda assim, celebrar com um festejo talvez seja o que permite Santa Rosa dos Pretos a continuar concebendo na forma da baciada um conhecimento concreto de enfrentamento da morte, uma cosmografia que inscreve uma concepção singular de tempo, de mundo e de humano em luta. Uma tradução de uma oralidade preta de força libertária nos mostra que o coletivo de Santa Rosa dos Pretos ainda sabe celebrar os frutos da terra, a comida e a bebida. A baciada como forma de celebração apresenta um valor humano que se conecta com a terra, com o viver coletivo e que festeja com alegria (ainda que enfrentando cotidianamente as violências) como momento essencial de sua formação e relação com o mundo.

Considerações finais: A exterritorialidade da festa travando suas lutas dialógicas

A Festa do Divino, enquanto linguagem complexa das relações sociais da vida e população de Santa Rosa dos Pretos, cria uma visibilidade de lutas dialógicas e ideológicas até então invisíveis a um espectador ingênuo das festas populares maranhenses. As forças não oficiais da Festa do Divino em inter-relação com as forças oficiais estão em uma fronteira que atualmente demarca vários enfrentamentos, por exemplo, de um capitalismo neoliberal transformando tudo em mercadoria, inclusive o meio ambiente, investindo em projetos desenvolvimentistas que exploram recursos naturais, minérios e cria devastações e desequilíbrios de biomas e florestas nativas. A força não oficial da Festa do Divino tem sua tradição de enfrentamento diante das ameaças por parte da oficialidade: fazem seus votos e pagamentos de promessas,

levando suas crianças para coroamento e descoroamento em honra da promessa. Talvez esses coroamentos e descoroamentos sejam práticas festivas que buscam destronar a violência e também signo de um ato humano que coroa a força da terra e do corpo cósmico.

Nesse tempo/espaco da festa, vemos as forcas não oficiais se empoderando na criação de uma vida situada na fronteira: a força da coletividade, a força da abundância, a força do cuidado, a força da alegria triunfante. Tais forcas tentam vencer o pessimismo da concepção materialista e individualista do mundo e, ao contrário, querem afirmar a indestrutibilidade do humano e sua capacidade de renovação ainda que diante das máquinas de engolir o planeta.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e estética*. (A teoria do romance). São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Introdução e Tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no renascimento*. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o sincretismo*. 2ed. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013.

LUCCHESI, Fernanda. Quilombo Santa Rosa dos Pretos. Coleção Terras de Quilombo - Maranhão. Baseado no Relatório de Identificação e Delimitação da Comunidade Remanescente de Quilombo Santa Rosa dos Pretos. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário de Jatobá*. 2.ed., rev e atual. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

“PRECISO ME AFASTAR DE MIM PARA LIBERTAR O HERÓI” - O MOVIMENTO ESTÉTICO DO AUTOR COMO DESTERRAMENTO

Márcia de Souza Menezes CONCENCIO¹²⁷

O conde Ugolino della Gherardesca, de família gibelina, por vinte anos poderoso senhor de Pisa, e apoiado pelos guelfos, veio a se desentender com estes, dando ensejo ao arcebispo Ruggieri, chefe dos gibelinos, de lhe propor enganosa aliança que depois traiu, fazendo-o trancar com seus dois filhos e dois netos na torre dos Galandi, em Pisa, até eles morrerem de fome. (Dante Alighieri, *A Divina Comédia, Inferno, Canto XXXIII*, 1998. Em nota do verso 13, p. 222)

Essa inquietante história a respeito de um certo conde que viveu na Itália no século XIII é repleta de detalhes horripilantes em sua narrativa – como o barulho da entrada da torre sendo emparedada sepultando ainda vivos Ugolino e seus entes; a morte lenta e dolorosa dos prisioneiros a golpes de fome e sede; a suspeita de que o desespero possa ter feito com que o pai comesse os cadáveres dos próprios filhos...

É com essa menção à história ‘indizível’ do Conde Ugolino, uma narrativa de sofrimento, fechamento e morte, daquelas que se faz com ‘nó’ na garganta, que inicio esse diálogo no qual alinhada ao convite de pensarmos ‘os desterramentos’ busco trançar a temática do eixo 2 do evento ‘X Círculo Rodas de conversa bakhtiniana e VII EEBA’ Desterramentos no horizonte da estética – por um ato humanamente amoroso, com a filosofia bakhtiniana,

¹²⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: biaconcencio@yahoo.com.br

dialogando ainda com dados da pesquisa realizada em uma escola pública no ano de 2022.

Para iniciarmos esse diálogo, se faz necessário elucidar que para Bakhtin o princípio fundamental da atividade estética é a relação do autor-criador com o herói que em “uma obra nunca pode coincidir com seu autor-criador, do contrário nós não receberíamos nenhuma obra de arte (Bakhtin, 2021, p. 68). Assim sendo,

(...) devo ocupar outra posição em outro horizonte axiológico cabendo observar que a reconstrução dos valores é de natureza essencialíssima.

Devo tornar-me outro em face de mim mesmo que vivo essa minha vida nesse mundo de valores e esse outro deve ocupar uma posição axiológica essencialmente fundamentada fora de mim (psicólogo, artista, etc.). Podemos formular a questão assim: não é no contexto axiológico da minha própria vida que minha vivência pode ganhar significação como determinidade interior. Em minha vida ele não existe para mim. Preciso de um ponto de apoio semântico fora do contexto da minha vida, um ponto de apoio vivo e criador - logo, de direito - para tirar o vivenciamento do acontecimento singular e único da minha vida e, conseqüentemente, da existência como acontecimento único pois este só me é dado do meu interior - e perceber-lhe a determinidade enquanto característica como traço do todo interior, da minha face interior (quer se trate de caráter integral, de tipo ou apenas de estado interior). (Bakhtin, 2011, p. 103-104)

Nesse sentido, em consonância com a proposta do eixo escolhido tomamos o desterramento como “movimento estético” (Bakhtin, 2011, p. 102), exotópico do autor, e o assumimos enquanto condição do ato estético, que é uma criação cuja arquitetônica acontece no objeto estético e envolve um autor – exotopicamente alteritário a um outro –, um herói, que é um outro, mas afigurado – e “um terceiro invisivelmente presente” (Bakhtin, 2011, p. 333), que se encontram no interior do objeto estético como uma unidade dialógica.

No livro “Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica” (Bakhtin, 2021), que traz uma discussão sobre o autor e herói na atividade estética, compreendemos com Bakhtin que a arte, como objeto estético tem um fundo, que é o mundo que está em aberto, é um mundo que ainda será conhecido, provado, um mundo que se apresenta como novo, como possibilidade de que toda história tenha um outro futuro, inclusive para soluções que ainda não existem. Bakhtin nos leva a compreender esse mundo ao ler Razlúka, de Púchkin:

(...) na sua primeira parte, pelo tom de pesar da separação, realisticamente vivida, esses tons de pesar realisticamente sofridos estão lá, mas estão englobados e envoltos por tons que não são de pesar: “No inesquecível, triste instante, eu já muito chorei por ti” – não somente transmitem a gravidade daquele momento e o lamento, mas também transmitem a superação daquela gravidade e lamento, o canto deles (...)” (Bakhtin, 2021, p. 62).

O conteúdo que causa sofrimento é um mundo transferido para um outro plano axiológico da existência, um outro mundo, mas esse conteúdo foi transferido para um plano que é *tranquilo* e seguro de si: “o tom da expectativa real do herói e a sua crença no beijo iminente não esperam por nada, mas estão cheios de tons bastante calmos no presente, o futuro real do herói se torna um futuro artístico para o autor – criador da forma” (Bakhtin, 2021, p. 62-63).

Quando Púchkin narra a dor da separação e a dor da morte da mulher amada, dá a ver uma estrutura entonacional na qual “em cada palavra soa uma dupla reação” (Bakhtin, 2021, p. 61), e escreve em tons em que ao mesmo tempo a dor e a sua superação estão presentes em tons ‘bastante calmos’, em tons tranquilos – não no sentido de que o sofrimento e a dor da morte – insuportáveis no vivenciamento - possam ter sido obliterados pelo fazer artístico do autor-criador, mas no sentido de que a dor da morte da mulher amada foi deslocada, desterrada do lugar do ‘indizível’, que é o

lugar em que estamos falando sobre nós, e é narrada de “uma posição axiológica essencialmente fundamentada fora de mim” (Bakhtin, 2011, p. 104), onde “(...) *o meu* não está em mim nem para mim porém no outro, porque em mim, sob a luz imediata do sentido e do objeto, ele não pode congelar e condensar-se numa presença tranquila (...)” (Bakhtin, 2011, p. 105- grifo do autor).

Esse “movimento estético”, no qual um autor extralocalizado afigura um herói é o que permite tornar ‘dizível’ a inquietante história do conde Ugolino e seus entes, movimento no qual “devo deixar de ter pavor para sobreviver ao meu próprio pavor em sua determinidade anímica (e não em sua materialidade), devo deixar de amar para sobreviver ao meu próprio amor em todos os momentos de sua presença na alma” (Bakhtin, 2011, p. 103).

Assim, criar uma imagem artística é lidar com as forças do desterramento, lidar com forças que são, em inúmeras vezes insuportáveis, mas em um tom calmo, em um tom tranquilo, encontrando o tom artístico capaz de manter intacta, por exemplo, a força viva do conde Ugolino, seus filhos e netos em sofrimento, na qual podemos ver a fome, o desespero, a morte. Para Bakhtin, entretanto, “(...) essa reação dolorosa deve ser ela própria o objeto de uma reação não totalmente dolorosa, mas uma reação estética agradável” (Bakhtin, 2021, p. 62) – quiçá na forma de um canto, ou na forma de uma escultura, tais como estas que Dante Alighieri e Auguste Rodin afiguraram nas obras “A Divina Comédia”, Inferno, Canto XXXIII (1998), e “Portal do Inferno”, que trazemos a seguir.

(...)

13 Saibas então que eu fui conde Ugolino,
e,co’ o arcebispo Ruggieri, que é este,
por que é meu vizinhar tão inopino.

16 Como, por sua perversa astúcia, e preste
a nele confiar eu fui detido
e morto, não precisas que eu ateste, (...)

37 Quando acordei antes do dia, meus filhos,

presos comigo,ouvi choramingar
no sono, e pedir pão em seus bisbilhos.

(...)

61 disse-me: 'Pai, menor pena nos colhe
se comeres de nós: tu nos vestiste
destas míseras carnes: tu nas tolhe!'

(...)

70 Aí morreu e, como tu me vês,
Ainda vi caírem, de um em um,
Do quinto ao sexto dia, os outros três.

(Dante Alighieri, *A Divina Comédia, Inferno, Canto XXXIII*, 1998,
p. 217-223).

Figura 1 – Fotografia do detalhe de Ugolino e seus filhos e netos na
escultura de Auguste Rodin 'A Porta do Inferno', Museu Rodin, Paris,
2018



Fonte: Acervo do Grupo Atos- UFF¹²⁸

¹²⁸ Grupo de Estudos e Pesquisas Bakhtinianas ATOS-UFF.

E quanto às crianças? Elas são capazes de desterramentos estéticos? As crianças são capazes de se posicionarem de forma extralocalizada, dando acabamento a um acontecimento ‘indizível’ da vida, transmitindo sua gravidade, mas também a superação daquela gravidade e lamento, em tons tranquilos?

No ano de 2022 realizamos na cidade de Niterói-RJ, um trabalho de pesquisa na Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho com crianças de uma turma de alfabetização. Entre os meses de maio e dezembro desse ano produzimos – a partir das atividades realizadas com a turma em encontros semanais – uma grande quantidade de material formada por fotografias, vídeos, áudios, escrituras das crianças etc., para auxiliar na composição do diálogo da uma tese de Doutorado¹²⁹ em curso à época. Tal composição na tese tomou a forma de episódios nos quais buscávamos pensar o ato de alfabetizar como um ato estético.

Os episódios – cujo tema comum era o conceito de *autoria* compreendido na teoria bakhtiniana – eram acontecimentos com um certo desfecho, que se deram durante as atividades de pesquisa, envolvendo uma ou mais crianças e que tinham um sentido que gostaríamos de discutir, dialogando com outros conceitos bakhtinianos e autores como Augusto Ponzio, Roland Barthes, entre outros.

Em um desses episódios, o qual nominamos “O episódio de Huggy Huggy”, trouxemos Wendel Moura, uma das crianças da turma, e seu objeto estético:

¹²⁹ Concencio, 2024.

Figura 2 – Produção escrita por Wendel Moura e ilustrada com colagem - 2022



Fonte: Acervo do Grupo Atos - UFF

Esse objeto estético foi criado por Wendel em resposta à minha solicitação às crianças da turma de criarem uma personagem que, tal como a heroína, Dezenove¹³⁰, passava por uma situação de opressão por parte de sua professora, e que sofria muito por ser chamada por um número, de ser chamada de uma forma que a desrespeitava.

À primeira vista, o objeto estético de Wendel se mostrou para mim como uma digressão ao que foi solicitado:

[Wendel] Foi esse daqui, ó, que é o Huggy Huggy. Tia, tia, o nome do meu personagem...

[Márcia] Espera só um instantinho...

[Wendel] Esse daqui é o meu personagem: Huggy Huggy.

[Márcia] Como é que é o nome?

[Wendel] Huggy Huggy. (Trecho da transcrição da pesquisa – 24 de novembro de 2022).

Wendel comentou que seu personagem era de um jogo do qual gostava. Ao pesquisar, vi que Huggy Wuggy – assim é o seu nome no jogo – se tratava de uma personagem de *game* de terror, o “Poppy Playtime”, que se passava em uma fábrica de brinquedos abandonada.

Ao me demorar com Wendel para fazer o registro escrito da história que vemos no seu objeto estético, pelo fato de que não conhecia Huggy Wuggy, eu não tinha a mínima ideia a respeito dos referentes dele para aquela personagem. E mesmo depois de escrevermos juntos “Huggy Huggy era da fábrica e adorava criança e abraçava com seus braços elásticos”, o universo semântico desse herói que Wendel demonstrava conhecer tão bem – e amar –, ainda não me possibilitava fazer algum cotejo com a heroína de “Dezenove”.

Mas, eis que nós tivemos mais um encontro para fazermos as ilustrações com recortes e colagens dos registros escritos e eu tive a

¹³⁰ Dezenove é a personagem do livro homônimo, escrito por Fernanda Carneiro Lima, com ilustrações de Marisol Barenco (2022).

oportunidade de conversar novamente com Wendel sobre sua personagem. E dessa vez com o ‘auxílio luxuoso’ de um co-autor, Alexandre Silva, que participou ativamente desse momento dialógico de enformação do herói.

Enquanto recortava e colava os desenhos, Wendel apontou para a sua história sobre a mesa e iniciou um diálogo que trouxe o cotejo que ainda me escapava até então.

[Wendel] Ô tia, eu fiz o Huggy Huggy sabe por quê? Por causa de que eu conheço ele. Ele é um personagem muito legal, adora crianças, adora abraços...

[Márcia] Ele adora abraços, e eu adoro escutar você falar isso!

[Wendel] O Huggy Huggy mata pessoas, mas ele, ele é bonzinho com as crianças.

[Márcia] Meu Deus!

[Wendel] É... As pessoas ele mata, com as crianças ele é bonzinho. Por causa que ele não gosta que os pais brigam com as crianças. Por isso que ele mata.

[Márcia] Ele mata? Aí deixa as crianças sem pai?

[Alexandre] É por causa que ele não gosta, por causa que já teve muitas coisas tristes, que os pais dele já brigaram com ele, ele não gostava...

[Wendel] E o Huggy Huggy é bonzinho com as crianças. Dos adultos que brigam com as crianças ele não gosta.

[Alexandre] Por isso que ele não gosta dos pais... (Trecho da transcrição da pesquisa – 15 de dezembro de 2022).

E em um gesto de ternura – “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque eu o amo” (Bakhtin, 2010, p. 128) –, para afirmar a virtude de seu herói Wendel acrescenta à sua composição a colagem de uma florzinha:

Observo que Wendel recortou uma florzinha, e pergunto:

[Márcia] - Mas você vai colocar aonde? Ahhhhhh, Huggy Huggy vai ganhar uma flor...

[Wendel] Vou passar cola na mão dele...

Wendel coloca a florzinha na mão de Huggy Huggy.

[Alexandre] Uma flor pra ele!

[Márcia] Que legal!

[Wendel] É só isso, tá, professora? Olha, o Huggy vai dar uma flor pra ele:

- Oi amiguinho... Ele tá falando assim:

- Oi meu amiguinho, quer brincar comigo? Eu te dou uma flor pra você adorar... (Trecho da transcrição da pesquisa – 15 de dezembro de 2022).

A partir desse diálogo eu, finalmente, pude me dar conta da compreensão à ‘Dezenove’ encarnada no ato estético de Wendel e Alexandre. Compreensão encarnada em cada movimento feito por Wendel desde o primeiro traço esboçado com a canetinha azul para afirmar esse herói. Pude me dar conta do objeto estético que Wendel, e agora também Alexandre, colocaram diante de mim ao se posicionarem ideologicamente em resposta à “Dezenove”.

Onde antes só era possível pensar em digressão, pude me dar conta do sentido que eclodiu na compreensão de Wendel e Alexandre entre Dezenove, uma criança hostilizada e apelidada pela professora, e um herói justiceiro, Huggy Huggy, que ama e protege as crianças e mata os adultos que “brigam com as crianças”. Em suma, Wendel e Alexandre apresentaram Huggy Huggy para mim como o herói dos sonhos de Dezenove: um herói que livra as crianças de adultos que as maltratam, e que poderá livrá-la da opressão da professora.

No final das contas, pude compreender que Wendel – tal como Dante, que no canto XXXIII de “A divina comédia”, e Rodin, que no “Portal do Inferno” afiguraram o conde Ugolino – enunciou o ‘indizível’, em um trabalho de estética, de posicionamento ideológico: as crianças sofrem violências por parte de adultos e ali estava Huggy Huggy, para salvá-las.

Esse foi um episódio no qual uma criança, a partir de seu ponto de vista enunciou com suas palavras sobre vivenciamentos violentos que acontecem com outras crianças – em tons tranquilos. Inclusive, quando o drama do ético, o sofrimento da vida, que é o

‘indizível’, continua ali, mas nos tons tranquilos de um objeto estético, no fazer de um autor que, ao invés de desenhar meramente um herói que sofre, afigura também um super-herói que mata, que protege, que é amado, que merece uma flor.

A tragédia do conde Ugolino e sua família que podemos ver na obra de Dante e Rodin, assim como a tragédia que consiste em ser criança em um mundo adulto violento que podemos reconhecer no objeto estético de Wendel são tragédias narradas de forma “não totalmente dolorosa, mas uma reação estética agradável” (Bakhtin, 2021, p. 62).

Consideramos essencial nesses momentos finais destacar a importância da estética na formação do escritor, do leitor, seja esse uma criança sendo alfabetizada, ou nós mesmos. A estética é a nossa condição de enunciar trazendo a possibilidade de um sentido outro para aquilo que é o terrível, o inquietante da vida. A estética é a nossa condição de vermos a dor, mas também escutar a dor cantada em um só verso. A estética acontece no desterramento, no deslocamento do autor de um território no qual os acontecimentos estavam sendo vividos em sua imediaticidade, de forma passional, em direção ao mundo dos outros, pois,

Só no mundo dos outros é possível o movimento estético, movimento do enredo, dotado de valor próprio – um movimento no passado que tem valor a despeito do futuro, no qual foram perdoadas todas as circunstâncias e dívidas e todas as esperanças foram abandonadas. O interesse artístico é o interesse fora do sentido por uma vida concluída por princípio. Preciso me afastar de mim para libertar o herói para o livre desenvolvimento do enredo do mundo (Bakhtin, 2011, p. 102).

Referências

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia – Inferno**. Trad. Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica**. Trad. Marisol Barenco de Mello; Mario Ramos Francisco Jr.; Alan Silus. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CONCENCIO, Márcia de S. M. **“E pra que tem um monte de caracol? Mas só precisava de um” – A alfabetização como ato estético**. Tese de doutorado. Orientadora Marisol Barenco. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2024.

LIMA, Márcia Fernanda C. **Dezenove**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

UMA FORMA DE DESTERRAMENTO: *CONTINUE A NARRAR, CONTINUE A NARRAR...*

Liana Arrais SERODIO¹³¹

Guilherme do Val Toledo PRADO¹³²

A discussão deste texto é a permanência do passado que se tornou a cultura que vivemos no presente em que convivemos e produzimos novas culturas na atividade artística e heterocientífica. Vamos ver se conseguimos...

Do mesmo jeito que na música encadeamos acordes, orientamos vozes para *tensionar* (dar tensão) a acústica sonora (SERODIO, 2023) permitindo a entrada ou nos desvencilhando dos ruídos (ou musicando-os) e as distribuimos entre os instrumentos de forma a enfatizar uma delas em um ou outro momento, com um ou outro ritmo. Mais ou menos assim também é quando narramos uma história, *encadeamos* os acontecimentos para contá-los com as vozes e características externas em ações das personagens, dos heróis, que até têm voz interior, imaginamos o olhar de alguém com especial interesse na leitura.

Tanto em uma quanto em outra linguagem é o gênero do discurso que tem esse papel de manter vivo o passado, e atender às solicitações da atividade social a que servem, inclusive quanto ao assunto e/ou tom do que se quer dizer. Mas também ocorrem outros movimentos, pois o gênero discursivo impõe um discurso à

¹³¹Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, UNICAMP. Participante do NOZSOUTRES – Círculo Narrativo de Estudos em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Grubakh – ambos coletivos docentes vinculado ao GEPEC-UNICAMP.

¹³² Professor Titular em Educação Escolar. Diretor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC e participante do NOZSOUTRES – Círculo Narrativo de Estudos em Educação - coletivo docente vinculado ao GEPEC-UNICAMP.

atividade social, que está sempre em mutação. E quem encadeia assuntos e tons, ruídos e silêncios, tensões e intenções ora resiste ora se apoia, ora mescla suas posições, ora reduz, etc. sempre em relação ao gênero do discurso dominante em cada atividade social. Pelo menos dentro de um gênero discursivo na atividade social em que ele tem função aceita por quem, por meio dele, se torna seu autor-criador – que supõe um autor-contemplador a ler ou, no caso da música, a ouvir, mas também ver, na dança...

Na música, se procurou alterar o próprio “alfabeto” com essa intenção de dizer o que o “antigo” sistema tonal não parecia dar conta de dizer a todos, o que queriam. Na literatura, por sua vez, criar novas palavras e novos modos de dizer o já dito, é o que acontece. Na narrativa de pesquisa, como a pensamos, essa intenção introduz na produção da ciência os humanos vivos, mortais, que bagunçam o valor da neutralidade, tornando-a heterociência.

Na música, ainda hoje *encadeamos*, como em um sistema tonal, os acordes convencionais ou texturas, ruídos, convivemos culturalmente em um mundo genérico, um mundo racionalista teórico, mesmo depois de todo experimento iniciado¹³³ na mudança da forma das escalas, na distribuição ou eliminação dos centros de tensão acústicos.

Passando pelo futurismo italiano, de Marinetti (1876-1944) e seus opositores ideológicos, nos movimentos dos artistas russos acmeístas-suprematistas-cubo-futuristas, que Livchits (1896-1939) apresenta como um dos seus participantes e sobre o método formal,

¹³³ Não é possível aqui falar de todo o movimento em torno da exploração de outras escalas de sons como forma de realizar composições inovadoras. Mas também sugiro ao menos que se leiam produções que levam em conta o aspecto social humano, como Erwin Leuchter (1946). No mesmo livro podemos ler que, no entanto, a estética impressionista reconhecida na obra de Debussy, pela escala de tons inteiros ou a partir da pesquisa da música étnica dos respectivos povos como Villa-Lobos no Brasil, Zoltan Kodály na Hungria, Carl Orff na Alemanha, Edgar Willems na Suíça inseriram ritmos, escalas e modos também na criação de particulares pedagogias musicais.

que Medviédev(1912) e o Círculo discutem, ocorreu que, apesar de afirmarem querer retirar o conteúdo ideológico da arte, que na música levou à eliminação material da tonalidade nas obras de muitos compositores, nas obras não há nem pode haver separação entre a criação artística e ideológica.

Então, como já dissemos, mesmo tentando burlar a forma no conteúdo ou agregando novos materiais, o gênero do discurso dominante na atividade social em questão, só pode deixar de ser dominante, no modo como convivemos em sociedade.

Poder dizer o que sentimos, nunca é atingido, mas será sempre buscado, na criação das obras artísticas ou científicas e outras, apesar da tendência do artista – e de heterocientistas, escrituristas, como queremos ser, ao nos assumirmos pesquisadores/as-narradores/as – de transgredir a imposição dos sistemas ideológicos dominantes e dos materiais à disposição para eles.

Essas diversas maneiras convivem com a lógica binária dos algoritmos, sendo equiparáveis na linguagem verbal e na literatura às palavras internamente dialógicas, mantendo a diferença semiótica fundamental predominante, a semiose específica de cada material empregado, que sempre exige tradução e que responde aos dois pólos inseparáveis e incomunicáveis: o interno da obra e suas gramáticas/sintaxes e o externo e suas relações/diálogos com o/a contemplador. Não é um contra-senso: por serem incomunicáveis por si próprios, exigem a resposta humana em ato de cada ser que entre em contato com elas na corrente discursiva. O que nunca foi antes testado é se o tempo da provocação das mudanças na cultura, no meu e seu discurso, pelas redes em lógica binária dos algoritmos vão nos desgastar antes de terminarmos o prólogo...

Por essa exploração musical/literária se tem uma ideia do gigantesco labirinto no qual vivemos após – não a globalização, que se tornou o vilão-mór mas as redes de comunicação digital – as explosões cognitivas e emocionais constantes, manipuladas pelo mercado detido nas mãos de 1% da população.

Do ponto de vista semiótico (PEIRCE, 2010), vemos que as sintaxes e as semânticas, se dão também nos dois pólos assim como os diálogos: o funcionamento interno dos objetos/signos e o da compreensão pelos sujeitos. Tudo o que é válido para seu objeto mais elementar é estendido a todo o conjunto em qualquer linguagem e também em qualquer campo – ciência, filosofia, arte.

Mas quando a relação entre os indivíduos é levada em conta...

Supondo que se queira fazer arte – seja a concepção de arte que for – se espera que ela seja reconhecida por sua unidade artística, mesmo quando o que se quer é atingir a diversidade de interpretações ou nenhuma, no caso do enaltecimento da forma em detrimento do valor, como no “jogo puramente formalista com as palavras” (BAKHTIN, 2015, p. 125).

Seja como for, há reconhecimento de uma unidade artística para alguém dizer que é arte. Vemos que pode haver literariedade ou musicalidade, ou seja, *não é porque ensinamos música como sequência de notas e ritmo como fração da pulsação ou como meio para dominar os corpos que a música desapareceu, certo?* Para esse entendimento, estamos parodiando o seguinte enunciado: “Não é porque a gente ensina texto como gramática que a literatura desapareceu, que as forças liberadoras da arte literária desapareceram, muito pelo contrário” (BARENCO, 2023¹³⁴). Queremos dizer que, mesmo que alguém tenha intenção de fazer uma não-música-como-a-conhecemos, só é possível fazendo música ainda que não conscientemente em bases de uma “forma arquitetônica - a unificação e a organização dos valores cognitivos e éticos” (BAKHTIN, 2014, p. 57).

Alguém tem que dizer: *para mim é arte*. Ou *não é arte*. Basta para saber que evocou o que seria arte para tal enunciado. E, sempre, em busca do reconhecimento social do autor-contemplador, o leitor da literatura ou em dimensão dialógica musical.

¹³⁴Participação de Marisol Barenco em contexto de banca de qualificação de mestrado da pesquisa **A música proibida**, de Adriano Almeida, realizado na Unicamp, em 2023.

Como se pode perceber, estamos dizendo a todo o tempo que sozinhos deixamos de ser o que for, narradores ou músicos... Para o humano ser, é preciso ser com, ser é ser também... Nesse sentido, apesar de o capitalismo ter criado “as condições para um tipo especial de consciência permanentemente solitária”, um escritor literário pôde enveredar pelo caminho da polifonia, dando consciência às personagens (BAKHTIN, 2003, p. 342).

Dostoievski revela toda a falsidade dessa consciência [solitária] que se move em um círculo vicioso. Daí a representação dos sofrimentos, humilhações e no *não-reconhecimento* do homem na sociedade de classes. Tiraram-lhe o reconhecimento e privaram-no no nome. Recolheram-no a uma solidão forçada, que os insubmissos procuram transformar numa *solidão ativa* (passar sem o reconhecimento, sem os outros) (BAKHTIN, 2003, p. 342).

Uma forte característica do capitalismo é ter tanto capital que pode comprar o trabalho incessante para desamarrá-lo das nossas criações em busca de fugir do sofrimento da solidão forçada ou ativa. Por isso estamos sempre em luta. Conhecimento, estética e ética, cada ato nosso é sempre resposta micro ou macro a depender do lugar único em que estamos enquanto indivíduos, porém em nossa entranhada sociabilidade.

Já se tornou lugar-comum, pelo menos em algumas esferas culturais que a neutralidade científica não é mais do que uma posição axiológica de valor dado – mas não há almoço grátis, certo? – ao imperativo do não posicionamento axiológico de valor. Como assim um sujeito que assinou um contrato de compra/venda e aceita colocar-se nessa posição axiológica?! É ato responsável?

A nosso ver, se o resultado é um ato indiferente às mortes, está sendo cúmplice de assassinato, não é ato responsável. Não basta assinar, para o ato ser responsável, é preciso considerar a vida do outro, se estiver em nossas mãos. Equivale dizer, neste caso, que não se posicionar é não valorizar o outro, não se responsabilizar

pela vida do outro¹³⁵. É uma forma de ser sozinho, e de não ser, ser humano... Capitalismo desumanizante, neoliberalismo.

Mas isso é impossível, uma hora o humano vaza...Trabalhamos com essa confiança na semiótica de Sebeok e na semioética de Ponzio, Petrilli... na semioética da escuta (PONZIO, 2024). Apesar de estar difícil... Em nossa conversa com as pesquisas do Grupo Atos, “já temos maturidade epistemológica” (MELLO, 2023)...

Queremos manter os olhos no mundo da cultura da educação, em que a antinomia teoria/prática se manteve como horizonte ideológico-pedagógico-político, e para *escutar* o ato responsável como o ponto em que se realiza não só o encontro como o conhecimento e a enformação estética do mundo (con)vivido e o mundo do *ser-também* ao narrar a escola, o cotidiano, onde as relações são mobilizadas pelo e para o conhecimento, para a formação, para a cidadania...

Para escriturar uma narrativa pedagógica toda essa lógica do diálogo é válida.

Realizar uma narrativa *verdadeira*, fiel aos acontecimentos narrados, do ponto de vista dos diversos participantes e como ato responsável de uma autora-criadora e todos e cada um é o *objetivo* do ato de narrar, ou dizendo com Bakhtin (2010), desejo, emoção-volição de professores e estudantes do Mestrado Profissional em Educação Escolar, na disciplina EE0060-2023, por nós proposta, orientada por amor-ágape aos estudantes. Para não nos

¹³⁵Quem ainda acha que responsabilizando-se consegue reverter a ideia de que matar criancinhas em uma creche não é uma boa ideia para as criancinhas? Pois é difícil mesmo. Diz-se que ninguém muda o pensamento do outro. A doutrina norte-americana de “fazer a diferença” nunca enfatizou o outro para quem a diferença poderia ser não indiferente a decisão tomada. E domina o mercado das redes de comunicação para dizer que é preciso “fazer a diferença” sem dar condições ou pior, oferecendo as condições contrárias, tornando o herói que faria a diferença fracassar deploravelmente, provocando depressão. Como Han em **A sociedade do cansaço**.

eximirnos¹³⁶ da responsabilidade, da responsabilidade de situar o ambiente em que conseguimos ajudar a criar pedagogicamente nas aulas, dizer que o PPG-MPEE busca proporcionar formação de professores e pesquisadores implicadas e implicados, amorosamente, com o outro e implicados, politicamente, com o social é nossa premissa.

Nessa disciplina, uma vez, quando pedimos que as e os estudantes se apresentassem no primeiro dia de aula, narrando por escrito um acontecimento em que alguém, que não elas e eles, os apresentassem, a partir do seguinte enunciado: *como eles são, como elas são*¹³⁷: uma forma de se apresentar pelos olhos de outros com os quais participassem do mesmo acontecimento. Com esse enunciado aconteceu uma explosão de narrativas.

Daí em diante, nas narrativas escritas e lidas nas aulas, pudemos perceber que a consciência do que é o gênero do discurso na rede dialógica humana pode contribuir muito com a percepção da não-indiferença nas relações entre as pessoas – com a própria maneira de ser e conviver no mundo, aconteceu.

Normalmente a atenção é tão voltada para o excedente estético de visão (BAKHTIN, 2003), talvez como uma busca quase inconsciente de elaboração dos conflitos gerados pela enorme dialogia da palavra *estética*, que nos leva a pensar na empatia, pura ou empatia estética, como o próprio Bakhtin, em seu estudo da relação estética do autor e da personagem (BAKHTIN, 2003), e deixamos de focar neste primeiro momento sobre o que é o gênero do discurso como já o fizemos antes.

Gênero do discurso ou gênero discursivo é aqui entendido bakhtinianamente, como projeto de comunicação verbal, como modo de dizer, como instância comunicativa de um indivíduo singular, por

¹³⁶ Às vezes estamos juntos a cargo de outras disciplinas, então ainda assumimos o plural em primeira pessoa.

¹³⁷ Dizer que precisamos do outro para nos dizer o que somos para ele e então começar a compreender que o modo como somos vistos produz também nossa visão de nós mesmos viria depois, na mesma aula.

meio de atos responsáveis/responsivos, constituído e constituinte dos outros indivíduos igualmente singulares em relação social e dirigido para uma comunidade de práticas. (SERODIO; PRADO, 2015)

Porém já temos mais o que falar.

Nesse enunciado não está presente o básico: que qualquer enunciado concreto tem uma função objetiva de comunicar algo concreto a alguém (Bakhtin, 2003; 2016). E não “distorcer os fatos para que caibam em sua narrativa absurda”¹³⁸, voltada por interesses egóico-capitalistas, solitários. Percebemos na aula o que dizíamos em 2015 e que achar **como falar sobre o que falar** é uma busca estético-metodológica e política de alteração do gênero do discurso vigente.

Ou, voltando ao início do texto, é como achar um modo de encadear os acordes/tensionar a acústica/distribuir as vozes/ritmar o tempo. Só que com palavras. Com palavras temos que lidar com a verdade – o conceito – que elas pronunciam. Já “o conteúdo da música não pode descrever um acontecimento, explicar analiticamente um encontro” (SERODIO, 2023). Ainda que ofereça uma “vivência” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204) de um momento compartilhado, a música oferece as emoções dos movimentos sonoros como se fossem do acontecimento vivido, já com valores musicais (BAKHTIN, 2014) em forma estética (BAKHTIN, 2003; 2014) e inevitavelmente vamos chegando a isso: uma forma política! O estranhamento que pode não surgir em princípio é que a maioria das pessoas pensa nas letras das músicas. A música, quando sem a letra, *não tem* conteúdo conceitual!!!! Seu conteúdo é predominantemente acústico-icônico (PEIRCE, 2010). Sua significação é a significação do vazio, do entre, como diz Manoel de Barros, (2020¹³⁹), uma significação poética. O humano-com-

¹³⁸Dr. Romantic16º capítulo, Temporada 2, 1:25:30 h. Dorama coreano Netflix.

¹³⁹O fotógrafo.

Difícil fotografar o silêncio./Entretanto tentei. Eu conto:/Madrugada a minha aldeia estava morta./Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as

outro é também poético, além de político, estético, cognitivo e ético. E a música como uma das demais linguagens é tudo o que as demais linguagens são ou toda a estrutura de nosso pensamento lógico ainda não dá conta desse problema.

Se para a música podemos falar de significados e, portanto, de signos, tem que ser pensando no significado não como conteúdo de um significante, que pode passar a outro significante, mas como percurso interpretativo, feito de signos interpretados e de signos interpretantes. O significado de um signo não está no signo mesmo, mas na relação com um outro signo que o interpreta, e o significado deste outro signo está na relação com um outro, e assim por diante, em uma corrente aberta de interpretantes. O significado não subsiste senão no modo como ocorre o deslocamento de interpretante a interpretante e não é uma coisa qualquer aquilo que se desloca. O significado consiste na relação entre os interpretantes, e não é nada além do que esta relação. Esta relação não é fechada, nem definitiva, porque é decidida no envio entre interpretado e interpretante, além disso não existem interpretantes exclusivos, nem definitivos. (PONZIO, 2024, p. 46).

Como ocorre com as palavras, com as quais as pessoas se distraem, divergem, criam e também se submetem, pelo seu conteúdo conceitual, explicativo, imagético, com o que significam

casas./Eu estava saindo de uma festa./Eram quase quatro da manhã./Iá o Silêncio pela rua carregando um bêbado./Preparei minha máquina./O silêncio era um carregador?/Estava carregando o bêbado./Fotografei esse carregador./Tive outras visões naquela madrugada./Preparei minha máquina de novo./Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado./Fotografei o perfume./Vi uma lesma pregada na existência mais do que napedra./Fotografei a existência dela./Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo./Fotografei o perdão./Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa./Fotografei o sobre./Foi difícil fotografar o sobre./Por fim eu enxerguei a 'Nuvem de calça'./Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakowski – seu criador./Fotografei a 'Nuvem de calça' e o poeta./Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupamais justa para cobrir a sua noiva.

A foto saiu legal.(Manoel de Barros)

de acordo com o dicionário, ocorre com os gêneros do discurso, que ainda são tomados como etiqueta *de falar bem*¹⁴⁰ e comunicar de certa maneira socialmente correta, esquecendo-se de que ambos se alteram e alteram seus sentidos, alterando ideologicamente a sociedade na qual estão inseridas e que dialogicamente também a produzem. Ou seja, quando se escolhe uma palavra e não outra há um posicionamento axiológico, portanto, ideológico e político. Quando se inserem alterações no modo de se comunicar em uma dada instância social, já há mudanças nas relações interindividuais da atividade social em questão.

Marisol Barenco já deve ter passado por todas essas questões que agora apresentamos como um dos problemas da compreensão do gênero do discurso atrelada à função do modo ainda moderno de ensinar o que é e a usar corretamente os gêneros do discurso, como teorias e convenções e não como vida convvida. Convivemos e os gêneros discursivos são criados para uma boa convivência. E não o contrário.

Mas sempre, de qualquer maneira, há o **quê** e o **como** pensado de maneira a fazê-los realizar seu conteúdo! Mesmo que se busque fazer o correto, a vida se impõe e o correto surge para alargar os sentidos. O correto é o criado, necessário para a não indiferença.

Se a arquitetônica sonora traz as emoções-volições das e nas relações diretamente instauradas entre sujeitos e com cada concepção de mundo da época ancestral-tradicional ou mercadológica-descartável em que se tornaram músicas, nos seus gêneros do discurso, hoje as contemplamos segundo nossa contemporânea compreensão dela, criando gêneros discursivos para poder realizar os discursos, ao realizando os discursos, criamos gêneros discursivos outros....

Aqui está a nossa brecha: se houve um sistema opressor que possibilitou pela necessidade de respiro, uma cultura popular

¹⁴⁰ *Falar mal*, como estamos vendo explodir nas redes, é realização de um projeto dos que se acham donos do mundo. Mas ainda é dentro do mesmo gênero do discurso.

libertária, cujos indivíduos enfrentaram o sofrimento com o riso coletivo, as humilhações nas ruas com encenações de puro escárnio também nas ruas, a seriedade dos dogmas com a profanação do sagrado, o medo com a bufonaria a ponto da paródia em festas oficiosas chegarem à alta cultura literária como carnavalização do sistema político e sacro (BAKHTIN, 2013), sempre haverá saída para o que vivemos como humanos, também hoje em dia.

Para nós, as narrativas pedagógicas são já um vislumbre, entre outros, que provavelmente algum leitor pensou...Desejamos, já entreouvimos nos vãos das portas e face-a-face em um riso cúmplice ou até mesmo em narrativas que assim declaram: uma forma de carnavalização do sistema pedagógico, acadêmico, opressor!

Ao vislumbrar esta realidade possível: incomodar, tirar do comodismo ou da profunda angústia de tomar como verdade que ninguém possa mudar o outro em seu modo de ver o mundo como álibi!

Isto é uma cegueira ideológica total! Não podemos cair nessa armadilha, em que a nossa identidade teria de que ser responsável pela não solução... Basta nos lembrarmos como um mundo redondo, nosso planeta Terra, foi transformado com poucas trocas de mensagens durante um curto período de tempo – se pensarmos nas grandes experiências, do grande tempo – em um mundo plano para muitas pessoas que estão deixando de olhar o mundo concreto, vidradas nas telas, ou não. Isso deveria nos fortalecer e não fraquejar. Sabemos que temos que falar alto para nossos outros nos escutarem, mas também para que falando alto nosso *eutambém* escute de novo e de novo em outras formas. Certo, já escutamos! Tanto que entoamos as palavras que escolhemos... O saber teórico tem que constituir os demais sabores ou sotaques de novos saberes. Mas para nós também parece pouco, frequentemente. Contamos com vocês, leitores e leitoras.

Estamos em um regime de circulação de mensagens que faz com que ainda haja quem pergunte se *é verdade que índios também são gente!* Fazer o quê?

Estamos em um regime de circulação de mensagens verbais animadas e sonorizadas em telas; orientadas individualmente por algoritmos; que mantém *online* alguém que pergunta com integridade emocional e pessoalmente, ao *pé do ouvido* de alguém de sua confiança: *fazer o quê?* Usar o mesmo meio para dizer sincera e pacientemente que sim, são gente. Mas não será suficiente.

Então, o que fazer? Não desistir de dizer de novo de outro jeito é o mínimo.

O humano é criador inclusive das linguagens existentes, pode até criar outras, **ele pode criar** o que for – e só ele dentre os vivos – e também pode criar para o bem da humanidade! Pode criar para o mal da humanidade...

Nossa aposta neste ponto de nossa pesquisa é produzir compreensões acerca da estética da não indiferença. Que certamente tentará não cair na falácia da fuga da ideologia, da arte pela arte, da existência de gênios individuais ou gerados em famílias por herança dos cromossomos ou do sangue (SERODIO, 2008), apesar de que pelos cronotopos culturais ofereçam maior chance de linguagear a música... Podemos ir longe, mas chegaremos à mesma resposta que tivemos na relação concreta, em sala de aula e nas expressões produtoras de vivências das crianças bem pequenas até jovens a nos *quebrar as pernas*, de educadores que estudaram e pesquisaram para ter todas as respostas, impondo-nos a sua (in)disciplina, em sua singularidade supostamente ignorante, a sua criadora solução para o que lhes impomos e lhes impõe o sistema que nos submete a todos.

Até mesmo adultos/as – maravilhados/as com sua ainda capacidade de produzir arte e vivenciar esse conhecimento – podem ainda criar esteticamente uma forma política, econômica, social de conviver interindividualmente com amorosidade.

Burlar o gênero do discurso dominante como forma de ser humano, na academia e revistas acadêmicas parece ser uma boa maneira de *nadar* esteticamente no conteúdo-forma-material (BAKHTIN, 2014) que for e na relação interindividual de cada singular insubstituibilidade de nossos atos responsáveis ético e

cognitivos que se apresentam esteticamente (BAKHTIN, 2010) é nossa saída e nossa entrada...

Pode levar uma vida inteira, mas se uma semiótica da música foi possível ser imaginada e contada em muitos mínimos detalhes por um professor em uma faculdade italiana – obviamente não solitário e obviamente não só narrando – vamos convidar quem quer continuar a educar, também *continuar a narrar*, como diz a peixinha azul de um filme banal, mercadológico, monológico e a serviço do império, que por não ter memória de longo prazo repete uma única lição de sua mãe: *continue a nadar, continue a nadar, continue a nadar..*

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1920-24] 2003, p. 03-192. Tradução Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do GEGe. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8ª edição. São Paulo: HUCITEC Editora, 2013.

QUANDO UMA PALAVRA ENCONTRA UMA PALAVRA OUTRA: A LITERATURA COMO ATO AMOROSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miriam nogueira Duque VILLAR¹⁴¹

Jader Janer Moreira LOPES¹⁴²

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 1981, p. 287).

O presente artigo é um convite para que cada um de nós, através de um ato amoroso, sejamos responsáveis pela construção de uma educação que seja revelada pela dimensão da vivência, as autorias, o poder de criação e a imaginação de bebês e crianças, principalmente nas instituições de Educação Infantil.

Diante do desejo em ir ao encontro de palavras outras, busco através da minha pesquisa de doutorado compreender como as vivências espaciais (Lopes, 2021) vão sendo construídas na primeira infância a partir das relações que as crianças pequenas têm com a literatura infantil.

A literatura, enquanto uma experiência estética, fundamenta-se como possibilidade da humanização e compreensão da realidade. Na interlocução entre autor, leitor e narrativa, há o encontro dialógico de experiências que favorecem uma nova compreensão do sujeito para o que se lê. A partir dessa compreensão a leitura favorece o desenvolvimento de sujeitos

¹⁴¹ Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (UFJF). Universidade Federal Fluminense (UFF). miriamduquev@hotmail.com

¹⁴² Universidade Federal Fluminense(UFF). Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF). jjanergeo@gmail.com

participativos, com poder de criação, e imaginação revelando-se como processo fundante para a produção de sentidos (SILVA; ARENA, 2012).

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados que podem oportunizar vivências que vão além da realidade social, provocando diálogos entre o mundo da vida e da cultura e proporcionando aos bebês e crianças estarem em lugares e territórios ainda não visitados, ampliando caminhos para um encontro com novas leituras de mundo (Candido, 2006; Lukács, 1970).

O trabalho aqui apresentado resulta da minha participação no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq. Desde a sua origem, a relação das crianças com o espaço geográfico sempre foi tema central de pesquisas e trabalho envolvendo esse coletivo, desenvolvendo atividades no campo da Geografia da Infância.

Apoiado nesses estudos, a vivência espacial tem sido a temática de estudos e pesquisas no GRUPEGI, que tem se dedicado a compreender a espacialização da vida humana, sobretudo de bebês e crianças pequenas (Lopes, 2020; 2021).

Considerando o campo de investigação e conhecimento, a Geografia da Infância evidencia que “os bebês e as crianças humanas nascem em paisagens que já pré-existem, recebem do plano social espaços em formas territórios, de lugares, de regiões de múltiplas manifestações que são geográficas” (Lopes, 2020). Desse modo, a Geografia da Infância busca compreender a relação das crianças com os espaços vividos e as concepções de espaço e lugar presentes em crianças e em suas infâncias.

Assumindo-se o conceito de vivência espacial, evidencia-se a condição espacial da vivência “como um constituinte do meio vivenciado, constituinte de nossa humanidade” (Lopes; Costa, 2023, p. 325).

Assim, a vivência espacial se constitui no processo, na totalidade do contexto, no movimento da vida, no inacabamento humano, nos espaços e tempos de encontros do conviver e coexistir

que vão sendo construídos na unidade sociedade-natureza-pessoas (Lopes; Costa, 2023).

Sendo assim, considera-se que as crianças constroem suas espacialidades de um jeito autoral, diferente das dos adultos, através das relações e das vivências que acontecem em seu cotidiano. É na espacialização da vida que as crianças, vão ressignificando e criando suas formas de ser e estar no mundo.

No ano de 2022, o grupo de pesquisa GRUPEGI começou a desenvolver, em uma escola pública do município de Juiz de Fora, a pesquisa “Exotopos e vivências espaciais: espaços acompanhados em bebês e crianças pequenas”.¹⁴³ A partir desse estudo maior, está sendo desenvolvida minha pesquisa de doutorado.

Este trabalho está sendo realizado em uma escola pública de Educação Infantil, do município de Juiz de Fora/MG, com crianças da faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, da qual sou professora do projeto de leitura¹⁴⁴.

Pensar em uma literatura para a primeira infância é pensar a literatura como arte da palavra e, como toda arte, possibilita experiências estéticas de produção de sentidos capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo.

No processo de criação estética, Bakhtin(2003), compreende que a representação da vida na arte não significa reproduzi-la, mas rerepresentá-la sob outros ângulos, dar-lhe outro sentido, transformá-la (FARACO, 2009).

Bakhtin (1992), aponta que a linguagem é fundamental no processo de inserção dos sujeitos na cultura. Assim, as instituições educativas são marcadas por espaços de encontro desses sujeitos

¹⁴³ A pesquisa, desenvolvida pelo grupo de pesquisa GRUPEGI, tem como proposta central investigar como, nas situações de espaços educativos, os bebês, as crianças e os demais adultos criam situações coletivas marcadas por elementos socioespaciais que nelas circulam e interferem.

¹⁴⁴ Considerando a literatura com arte da palavra, o projeto de leitura na escola oportuniza experiências literárias de qualidade pensando na formação leitora das crianças e professoras da Educação Infantil.

que são mediados por práticas de linguagem por meio das quais atribuem sentidos ao mundo e os compartilham.

As diferentes linguagens expressas pelas crianças nos revelam as diversas maneiras que elas têm de ver o mundo em que vivem, revelando também as suas singularidades as quais lhes permitem se apropriar da cultura e ressignificá-la.

Ao compreender a infância articulada com a linguagem, podemos pensar que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada pela Biologia ou pela Psicologia do desenvolvimento, mas, sim, um ser que participa da criação da cultura e que se constrói e é construída na e pela linguagem.

Por meio de relatos a seguir, é possível através de atos amorosos experienciar os espaços-tempo com as crianças em seus processos de criação e autoria através de encontros dialógicos com os livros de literatura.

Naquela manhã de verão, depois de muitos anos de exercício da docência na Educação Infantil, parecia ser a primeira vez que iria entrar em uma sala de referência. Para as crianças, acredito que não era bem assim, porque elas estavam eufóricas com a minha chegada, dizendo o meu nome e demonstrando sentimento de saudade, mas, para mim, tudo parecia ser diferente. Depois de muitos anos como professora regente na educação infantil, aquele era o meu primeiro ano como professora do projeto de leitura. Era tudo novo para mim. Muitas turmas, muitas crianças e diversas professoras.

No primeiro encontro, fui acolhida por uma turma de crianças da faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Tanto as crianças quanto a professora já estavam à minha espera em uma roda e demonstraram uma grande expectativa. Afinal, o que eu estaria fazendo lá com aqueles livros na mão? Caíque foi logo falando, mostrando-se radiante com a minha chegada: "A professora Miriam chegou para contar histórias!". O enunciado de Caique levou várias crianças a levantar hipóteses sobre o que eu estaria fazendo ali. Isaque levantou da roda e foi me receber com um

abraço: “Ela veio para contar uma história indígena”. Nesse momento, Ana Lis deu uma gargalhada e afirmou: “Ela vai ficar com a gente todo dia!”.

Com palavras de afeto, fui me entregando àquelas crianças cuja maioria já conhecia por ter estado com elas no ano anterior. Aos poucos, fui sendo embalada pelas suas vozes e me envolvendo com aquele lugar que para mim era tão conhecido, mas, ao mesmo tempo, era novo e desafiante. Aquelas vozes me deram coragem para (re)começar. Pedi para que as crianças se achegassem mais perto de mim para ficarmos mais próximos, deixando-as à vontade para decidir como gostariam de ficar para ouvir a história. E assim comecei apresentando a história. O livro escolhido foi “Jeremias desenha um monstro”, de Peter Mc Carty. Conta a história de Jeremias, um menino que não tinha amigos, vivia em seu quarto e da sua janela observava outras crianças brincando na rua. Certo dia, ele desenhou um monstro que ganhou vida. Mas Jeremias não teve tempo de aproveitar sua nova companhia: o monstro se revelou bem mandão, fazendo muitas exigências para o menino que tinham que ser atendidas a todo momento. O menino cansado de tantos pedidos pensa em como se livrar de um monstro tão mandão.

A partir de conversas sobre a capa do livro, perguntas foram feitas para instigar a curiosidade das crianças que iam trazendo seus conhecimentos prévios sobre as imagens. Estavam curiosas para saber por que o menino e o monstro tinham o número três nas camisaque estavam usando. “Eu acho que é porque eles têm a mesma idade”, comentou Samuel. A partir do momento que íamos conhecendo a história, as crianças, além de virem carregadas de palavras para o diálogo com o texto, iam produzindo sentidos sobre cada situação e construindo novos significados para a história.

Para Geraldi (2002, p. 82),

Essas palavras que carregamos multiplicam às possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e

modificar-se face às novas palavras que o texto traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito.

As experiências com o objeto livro provocaram diálogos e contribuíram para interpretações ampliando e ressignificando as vivências das crianças. Por meio de um movimento dialógico, em que não era eu somente que fazia a mediação da leitura, mas também as crianças, experienciávamos acontecimentos da história através da imaginação, mergulhando em mundo onde tudo era possível.

Figura 01 – Leitura da história



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Quando Pyetro percebeu que tudo que o monstro pedia Jeremias desenhava, manifestou-se com um largo sorriso no rosto: “Eu já desenhei um monstro com minha caneta mágica. Ele mora lá na minha casa e faz comida pra mim todo dia”. Logo e perguntei se ele poderia me emprestar o monstro para ir à minha casa

cozinhar para mim, ao que ele respondeu apressado: “Só se eu for junto, porque ele é muito agitado!”.

Nesse diálogo, Pyetro nos leva a pensar como a literatura vai se espacializando na vida dele através da imaginação. Pyetro fica na escola de manhã e, durante a semana, na parte da tarde, ele fica e almoça no *Curumim*¹⁴⁵. Ele não permanece em casa durante o dia, portanto, a rotina de seu cotidiano não é em casa. Esse enunciado de Pyetro mostra claramente que ele viveu uma experiência simbólica e, portanto, não é somente uma experiência física, concreta que desenvolve o imaginário. A partir da fala de Pyetro, podemos dizer que a palavra cria um lugar e vai se deslocando para a espacialização da sua casa. Mesmo Pyetro não passando tanto tempo em casa, ele é capaz de imaginar a casa dele, de imaginar a situação.

A experiência espacial nunca é, por si só, uma experiência meramente física, de recursos puramente sensoriais, em busca de escalas a serem percorridas. Nenhuma criança desloca-se em planos supostamente métricos. Sempre são feitas caminhadas na cultura e em todos os constrangimentos que essa forja em nós e que nós impetramos no meio social também (Lopes, 2022a, p.8).

Lopes (2022), ao reconhecer essa mudança de concepção em relação às vivências das crianças com os espaços geográficos nos faz pensar para além de uma dimensão física, concreta ou seja, um pensamento que está ligado profundamente com o ato responsivo (BAKHTIN, 2012) para com as lógicas e autorias infantis.

Autorias e criações infantis traduzidas em potências de diálogos através de um ato humanamente amoroso, aconteceram em mais um dia de encontro com as crianças. O dia estava lindo lá

¹⁴⁵ Os Curumins são Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Prefeitura de Juiz de Fora que oferecem, nas suas atividades, diversas formas de expressão, de interação e de aprendizagem social, envolvendo experiências lúdicas, culturais, esportivas e tecnológica. Eles funcionam nos contraturnos das escolas da rede municipal.

fora, era uma manhã de inverno, acredito que por isso que o sol brilhava tanto. Adoro o verão, mas confesso que prefiro ver o sol nos dias de inverno, quando ele brilha com muito mais intensidade. Era um convite para ler histórias do lado de fora da sala de leitura.

Figura 02 – Organização canto de leitura



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Quando as crianças chegaram ao pátio, o espaço estava diferente com tecidos de chita e voal, rodeados de livros e um globo terrestre. As paredes revelavam a arte de um grafiteiro da região, acompanhadas com uma tenda de tecido que proporcionava àquele lugar não só vivências físicas, mas, acima de tudo, vivências simbólicas. Como, naquele dia, iríamos conhecer um pouco mais sobre a literatura africana e afro-brasileira, o globo terrestre também estava lá, para mostrar localizações geográficas do Brasil e do continente africano. As crianças logo se sentaram no chão e esperavam ansiosas para a história começar. Foi quando Esther me

presenteou com uma pequena pedra e um papel recortado, onde desenhou o lugar em que tinha encontrado a pedrinha. O parque da escola fora o grande achado de Esther. Eu perguntei se poderia compor o nosso cenário de histórias daquele dia, ela balançou a cabeça para frente e para trás dizendo que sim. E assim aquele presente brilhou como aquele dia ensolarado. Mal sabia Esther e as outras crianças que aqueles presentes tinham tudo a ver com a história que seria lida.

Figura 03 – O Presente de Esther



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

E assim começamos a história, que tinha como título “Obax”, de André Neves. O livro conta a história de Obax, uma menina sensível e de poucos amigos que morava em uma aldeia africana. Um dia vê uma chuva de flores e decide contar para todos sobre o que viu, porém, ninguém acredita que sua história seja de verdade. Mas, através de uma aventura com uma pedrinha que tinha se transformado em um elefante, seu melhor amigo, ela decide provar que a chuva existia.

Por meio de um encontro dialógico entre professora-crianças-literatura, as crianças, com suas teorias provisórias, foram relacionando a história com elementos que faziam parte da vida delas. Guilherme mostrou-se desconfiado e, colocando a mão na cabeça, afirmou: “Essa chuva não é de flores, ela é do coronavírus!” (as ilustrações mostravam as pétalas com formatos pontiagudos, semelhantes ao vírus). “Chuva de flores não existe!”. A fala de Guilherme levou Matheus a mostrar que também concordava com ele: “O Guilherme tem razão, este desenho aí, é tudo mentira!”. Eu logo perguntei por que ele achava que era mentira e Matheus não hesitou em responder: “O furacão pode ter arrancado as flores da árvore e ter feito uma chuva de flores”. Concordei com Matheus dizendo que furacão existia, mas Esther, no mesmo momento, pronunciou-se: “Furacão só existe no mundo dos dinossauros!”. Matheus levantou da roda e, com um tom de voz confiante, afirmou: “Não! Eu já vi uma chuva de flores lá nos Estados Unidos. Ela veio junto com um furacão!”.

Figura 04 – Leitura da história



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

Guilherme não acreditou em uma possível chuva de flores. De acordo com a sua interpretação, não era chuva de flores e, sim, o vírus do coronavírus que tinha invadido aquele lugar. A pandemia do coronavírus ainda estava muito recente para todos nós, e aquelas pétalas com formatos assimétricos diferentes faziam realmente lembrar o vírus que afetara diretamente a vida de adultos e crianças.

Os diálogos entre as crianças mostravam suas formas singulares de viver os espaços geográficos e com eles forjar outros lugares para tentar convencer que suas vivências eram reais.

Matheus insistiu no furacão que vira quando fora ao Estados Unidos. Provavelmente ele não fora nos Estados Unidos, mas o conhecimento que ele tinha sobre aquele lugar, por meio das suas vivências, pela relação com a palavra do outro, ampliava seu conhecimento de mundo potencializando suas vivências, permitindo que ele revelasse seu poder de criação através da imaginação.

Desse modo, podemos dizer que a arte se entrega ao imaginário que devolve o real transformado. É a tentação do impossível defendida por Llosa (2012), para quem “todas as ficções fazem o leitor viver ‘o impossível’, tirando-o do seu eu particular, ultrapassando os limites da sua condição” (Llosa, 2012, p.170, grifo do autor).

No caso da literatura, a sua proposta é a relação com o outro, com a palavra do outro, com o discurso do outro. Aqui, a literatura vai oferecer espectros criativos de reelaboração criadora (Vigotski, 2009) sendo possível gerar nascimentos diversos, promover transformações e ressurreições.

Nesse contexto, ao vivenciarem situações de leitura ou de contação de histórias, as crianças experimentam situações de afeto e amparo, mergulham em sentimentos e emoções diversas, experimentam outras existências possíveis, conhecem outras vidas, diferentes lugares, espaços e territórios, experimentam outras existências possíveis e, assim, ao fantasiar, imaginar, transformam sua própria realidade, vão constituindo-se a si mesmas e, a partir

dessas experiências alheias, vão criando algo novo, potencializando suas autorias.

As crianças ao experienciarem seus mundos, passam a ser guardadoras de enunciados espaciais (Lopes, 2021) em que vão tecendo novos mundos, não simplesmente pelo contato físico com esses espaços, mas através de uma espacialidade não existente, simbólica e que não está somente seu campo visual.

Porém, tudo isso só é possível porque existe um ato amoroso do outro, ou seja, um ato responsivo que move para o processo de humanização. Nesse sentido, podemos compreender que “amor é uma categoria ética, [...] Diz respeito a nossa não indiferença, à escuta ativa [sensível] e dialógica com o outro, todos mediados pelo mundo” (Lopes; Mello, 2009, p. 150).

Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de que as lógicas e autorias infantis não sejam aprisionadas e silenciadas, mas que sejam possibilidades de diálogos criativos de reelaboração criadora, favorecendo o desenvolvimento, as metamorfoses e as transformações de sujeitos vivos de uma vida pulsante.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Huritec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. Sao Carlos: Pedro & Joao Editores, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em revista**. Curitiba, PR: ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.
- LLOSA, Mario Vargas. **A tentação do impossível**: Vitor Hugo e os miseráveis. Tradução: Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LOPES, Jader J. M.; MELLO, Marissol B. de. (org) **O Jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas** – Dialogando com a lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- LOPES, Jader J. M.; As palavras são as nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo: enunciações sobre amorosidade espacial. *In*: DUARTE, Angélica; CONCÊNCIO, Márcia (Orgs.) **Palavras bakhtinianas para mudar o mundo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 247-260
- LOPES, Jader Janer. Moreira. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias - por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-13, jan./dez. 2022.
- LOPES, Jader J. M.; COSTA, Bruno M. F. Mapas vivenciais e espacialização da vida. **Revista Porto das Letras**, v. 9, n., p. 321-335, 2023.
- LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MCCARTY, Peter. **Jeremias desenha um monstro**. Ilustrações do autor. Tradução Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: Ed. Globo, 2012.
- NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2014. 33 p.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe*, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ESTÉTICA NA SALA DE AULA DA GRADUAÇÃO OU “COMO POSSO LER POESIA SEM SER COBRADA UMA INTERPRETAÇÃO OU REGISTRO”

Reinaldo Lima¹⁴⁶

*Ler poesias sem precisar “interpretações”
é sensacional pois tenho prazer de sentir...
Sem que eu precise explicar o que “entendi”*

(Lauren, aluna)

Declamando

- *Quem quer começar?*
- *Eu, professor - levantou a mão uma das alunas.*
- *Vou ler – completou.*

*Olhamos atentamente¹⁴⁷
para as estrelas
como mendigos
que eternamente
olham para as mãos.*

*E imaginamos
coisas absurdas
de realização.
Cousas que não existem
e cujo valor
é o de consistirem
parte da ilusão.*

¹⁴⁶ Doutor em educação pela UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora (MG); professor do curso de Pedagogia da Faeterj, em Três Rios (RJ) e integrante do Grupo ATOS de estudos bakhtinianos, da Universidade Federal Fluminense (RJ)

¹⁴⁷ HILST, Hilda. *Da Poesia*. 1ª ed. – São Paulo – Companhia das Letras, 2017.

*E olhamos eternamente
para as estrelas
porque parecem diferentes.
E quando agrupadas
eu as revejo individualizadas.
Estrelas... só.
Que sabe se naquela imensidão
elas sofrem o mal dissolvente,
passivo,
mas dissolvente ainda: solidão.*

*Brilham para o mundo.
No entanto estão sozinhas
na lúgubre fantasia de pontas.*

*Nunca, meditem,
Nunca as encontraremos
pois elas olham
igualmente para nós
e nos desejam
porque estão sós.*

Estamos em uma sala de aula em um curso de pedagogia, na cidade de Três Rios, interior do estado do Rio de Janeiro.

O curso, noturno, presencial e público¹⁴⁸ é, atualmente, o único que atende a alunas e alunos de, pelo menos, cinco municípios da região.

O público sujeito – na grande maioria feminino – é composto por mulheres que trabalham durante o dia, com faixa etária diversas. Também em sua ampla maioria são periféricas, de classe popular e que iniciam a formação em pedagogia como forma de obter um curso de graduação e assim poderem atuar na área da

¹⁴⁸ Curso de Pedagogia da Faeterj Três Rios (RJ), integrante da rede FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.

educação, como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil das redes municipais do entorno ao qual vivem.

É neste contexto que se dá a entrada da poesia de Hilda Hilst. O convite, feito por mim às alunas aconteceu – e neste momento acontece todas as quintas-feiras – desde o início do segundo semestre de 2024 e foi feito logo no primeiro dia de aula, na disciplina de arte-educação, ao qual venho ministrando neste período.

A temática da arte é ainda um ponto de ampla defasagem nos cursos de formação de professores. Nosso currículo de pedagogia da FATERJ, por exemplo, oferece apenas duas disciplinas relacionadas à formação artística, ou seja, em apenas dois semestres, em um total de oito períodos.

Daí que, como pedagogo, professor e pesquisador, inserido em um grupo bakhtiniano¹⁴⁹, penso a sala de aula como este espaço recorrente de experiências estéticas para as pessoas que ali estão e como uma maneira de contribuir, minimamente, para que essas futuras pedagogas e futuros pedagogos, possam ampliar seu repertório de possibilidades pedagógicas através da arte.

O principal objetivo desta abordagem em sala de aula, portanto, mais uma vez, é o de possibilitar, ao máximo possível – e no recorte deste texto – experiências estéticas com as alunas a partir da poética de Hilda Hilst, transformando assim o ambiente da sala de aula em um ambiente de linguagem.

Para que isso aconteça, é necessário que a arte adentre a sala de aula apoiada pelo que Bakhtin nos ensina sobre estética, por isso, os caminhos deste texto são tentativas de dialogar com a estética como valorização na formação humana, neste caso, com as alunas do curso de pedagogia desta região interiorana neste estado do sudeste brasileiro.

¹⁴⁹ Grupo de Estudo Bakhtinianos Atos UFF (Universidade Federal Fluminense), coordenado pela professora Dra. Marisol Barenco de Mello.

Valor da estética na formação humana

*Estou achando interessante a leitura de poesias em sala de aula
porque durante o período em que estava na escola
não tive esta experiência e em decorrência disso
não tenho o costume de ler poesias.
(Marina, aluna)*

Marina é uma das alunas da pedagogia e uma das vinte e sete que estão vivenciando a experiência de ler poesias durante a aula. A dinâmica acontece de maneira muito simples. Logo no início da aula pergunto quem gostaria de declamar poesias da Hilda Hilst naquele dia e logo em seguida, o livro começa a circular entre elas. Após a escolha peço que escolham uma para que eu leia (em todas as nossas aulas também leio com elas).

Seguimos com as reflexões da temática programada para aquele dia especificamente e ao longo da aula, em momentos, digamos, aleatórios, chamo uma das voluntárias para ler em voz alta a poesia escolhida.

Tal proposta foi um desafio lançado a elas por mim, sabedor do quanto a estrutura curricular do curso de pedagogia – pelo menos o da nossa rede – ainda é atravessado por inúmeras práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas.

Nesta perspectiva, havia o risco de que não houvesse motivação ou desejo por parte delas de seguirem declamando as poesias de Hilst ao longo das aulas. Isto não aconteceu, pelo contrário, a cada aula há uma expectativa pelos momentos em que serão lidas as poesias. Um silêncio afora do normal em uma sala de aula de pedagogia se estabelece de maneira muito amena e tranquila. A atenção na leitura da colega e a própria concentração de quem lê me mostra a cada dia o quanto a experiência estética vem ocorrendo de maneira tão potente.

Em paralelo a isso trago também a ideia de fomentar a discussão da temática da estética na escola a partir do que elas

próprias vivenciariam no decorrer e andamento da disciplina ministrada por mim nas próximas semanas.

Mas por que estética?

Para responder a esta pergunta trago um pequeno diálogo entre um aluno de pedagogia e uma das professoras do referido curso. Tal cena aconteceu especificamente no ano de 1998, na Universidade Católica de Petrópolis (RJ) em meio à névoa comum da cidade, principalmente à noite no icônico prédio da universidade onde funcionava o curso de pedagogia mais próximo de onde ele morava.

- *Posso fazer o trabalho final da sua disciplina em forma de um roteiro de curta metragem?*

- *Sim, pode.*

A resposta, rápida e objetiva – uma de suas características – impulsionou aquele jovem não somente a escrever o trabalho da disciplina em forma de roteiro: um homem que, de madrugada desce uma ladeira centenária ao som de “*Preciso me encontrar*”, de Cartola e que, ao sofrer uma queda, acorda no mesmo local, mas um século antes.

Aquela possibilidade, permitida e legitimada há quase três décadas atrás fez com que este que aqui escreve percebesse o quão potente um espaço escolar pode se tornar quando há uma relação dialógica entre este espaço e a estética.

A partir deste momento a sensação que tive é a que havia aberto uma espécie de portal para algo que levaria para sempre em sua trajetória, ou seja, a sala de aula poderia sim, ser o espaço das experiências estéticas.

Não importa qual fosse a faixa etária com a qual estivesse trabalhando, a estética em sala de aula estaria sempre presente. É claro que naquele momento e ainda bastante tempo depois de formado, este ainda não seria um conceito tão elaborado. Sua real elaboração se deu a partir dos estudos do mestrado e, principalmente, do doutorado, quando novamente me encontro com a professora Marisol (justamente a professora ao qual teço o

diálogo que abre essa seção) e passo a fazer parte do seu grupo de pesquisa, na Universidade Federal Fluminense.

Desse, digamos, reencontro acadêmico, resultou no aprofundamento das ideias e conceitos de Mikhail Bakhtin.

Assim sendo, um novo diálogo se formará neste texto – novamente com a professora Marisol – e com o mesmo personagem anterior, hoje um pouco mais velho e sendo um dos integrantes de seu grupo de pesquisa. Tal diálogo tem a ver com as considerações e análises da professora a respeito da experiência estética e também sobre estética, naquilo que levo para a minha sala de aula na universidade com a polifonia das minhas alunas de pedagogia a declamarem a poética de Hilda Hilst.

A respeito do que seja a experiência estética – e que tem relação direta com o que vivencio atualmente –, Marisol a considera

“(...) como o espaço-tempo em que o valor da vida desabrocha como a flor das forças históricas renovadas no ato responsável que se dá entre os seres humanos concretamente enunciadores no mundo” (2023, p.37)

As forças históricas são aquelas que se renovam ao longo do grande tempo e também as que como afirma a aluna Marina que ao declamar Hilst, se lembra dos tempos da escola e ao mesmo tempo, responde enunciando para a vida na condição de, agora, uma aluna na universidade. Encontro de forças. E da força e potência da estética em sala de aula.

Mas, antes de seguir adiante penso ser importante trazer mais uma consideração da professora Marisol a respeito de como entende o conceito de estética em Bakhtin.

Estética, como a venho compreendendo a partir da leitura da obra de Mikhail Bakhtin, refere-se a uma das possibilidades filosóficas de compreender a vida cultural e historicamente afirmada, dizendo respeito ao ato singular e necessário humano de enformar, de dar acabamento, em uma forma, a um conteúdo vivencial ou cognitivo, em resposta a uma demanda do seu tempo, e em um material

específico. Este ato responsável e interessado, participante indissociável do evento vivo da sua existência se dá em qualquer dimensão da cultura, não apenas no âmbito da arte, como aprendeu-se costumeiramente a ser considerado, mas em qualquer dimensão da cultura onde um ser humano, diante do mundo e de outros seres humanos, significa a vida, a torna signo ideológico, a enuncia. (2023, p. 39)

A possibilidade concreta do ato responsável, que se faz realizado não necessariamente no âmbito da arte, como Mello nos ensina, “em qualquer dimensão da cultura, é o que vem acontecendo nesses encontros de quinta-feira no espaço da universidade. Cada aluna inicia um processo novo, individual, livre de relação com a estética. Percebe, sente, expõe, conversa, reflete...

Para mim está sendo um diferencial porque a gente sempre teve literatura nas escolas e não tivemos esse contato assim de ler poesia e eu sempre gostei e acabou que isso ficou para trás e aí agora na faculdade, nessa graduação de pedagogia, chega o professor e convida a gente para ler essa poesia. Eu acho muito válido, tem poesias que faz a gente mergulhar naquele universo, nos remete a algum fato da nossa vida, nos faz pensar no futuro ou até mesmo no que levou aquele poeta a escrever, que sensação talvez ele estaria sentindo. É uma imersão no mundo da leitura da imaginação e uma forma de senso crítico também porque a gente vai pensando, vai analisando, vai querendo saber mais, eu estou gostando muito. (Paty, aluna)

A fala da aluna se encontra com a de Mello (2023), quando esta afirma que “o que justamente nos caracteriza enquanto humanos é nossa possibilidade sempre a realizar-se de significar, ou seja de dar acabamento estético à experiência vivida”.

Ao compartilhar essas poesias com os colegas de classe, criamos um espaço de diálogo e interação em torno das diversas impressões que as palavras de Hilda Hilst despertam. Essa troca de experiências e

percepções enriquece ainda mais a nossa compreensão e apreciação da obra da autora. (Joice, aluna)

Encontro também as palavras da aluna Joice com as de Mello (2023) quando esta afirma que “graças aos signos que possuem força icônica, criativa, inventiva, não apenas vivemos as experiências no mundo, mas as criamos, as enformamos ativamente, as transformamos”.

As vozes de Lauren, Joice, Marina e Paty são como partículas de uma unidade muito ampla que se constitui quando, ao ler as palavras poéticas de Hilda Hilst, nos humanizamos. Que as salas de aula tenham cada vez mais, vozes e vozes, de diferentes idades a se humanizarem pela poesia, como já havia afirmada a própria poeta.

Referências bibliográficas:

MELLO, Marisol Barendo de. *A arte como crítica: formação estética de professoras*. In LOPES, Ana Lúcia Adriana Costa; MELLO, Marisol Barendo de; NEVES, Liliane (orgs). Isto não é um livro de metodologia: a escritura de de pesquisa como ato ético e estético. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

HILST, Hilda. *Da Poesia*. 1ª ed. – São Paulo – Companhia das Letras, 2017.

EU/OUTRO AO ESPELHO: RELAÇÕES DIALÓGICAS EM CENAS DE NOVELA

Huber Kline Guedes LOBATO¹⁵⁰
Helen do Socorro Rodrigues DIAS¹⁵¹
Eliana de Jesus de Souza LEMOS¹⁵²

Resumo: O estudo que apresentamos traz discussões acerca de alguns apontamentos delineados por Mikhail Bakhtin e o Círculo (1895-1975) e seus comentadores, acerca do conceito de alteridade e suas reflexões sobre o homem ao espelho. Nesse sentido, no presente trabalho, temos o objetivo de analisar algumas cenas de novela a partir dos pressupostos Bakhtinianos e sua perspectiva dialógica do discurso. Com isso, buscamos estabelecer relações entre o olhar exotópico do autor e o acabamento da obra (cenas da novela) vividas por sua personagem. Em todos os recortes das cenas percebemos que o espelho marca: Fronteira, Ato bilateral, Eu/outro retrospectivo e introspectivo, pois o espelho é um elemento que se transforma em um signo ideológico ao deixar de ser mero objeto de vidro ou de cristal metalizado usado para refletir a luz e as imagens de objetos e pessoas passando a ser um signo ideológico em que o reflexo projetado no mesmo é um reflexo das inter-relações sociais dos fenômenos socioideológicos.

Introdução

O estudo que apresentamos traz discussões acerca de alguns apontamentos delineados por Mikhail Bakhtin e o Círculo (1895-1975) e seus comentadores, acerca do conceito de alteridade e suas reflexões sobre o homem ao espelho. Esse conceito é fortemente marcado por três relações de alteridade: Eu-para-mim; Eu-para-o-outro; O- outro-para-mim. Ambas as relações se referem ao meu

¹⁵⁰ Doutor. Universidade do Federal do Pará. huberkline@gmail.com

¹⁵¹ Doutora. Secretaria de Estado de Educação do Pará. helensrdiad@yahoo.com.br

¹⁵² Doutora. Universidade do Estado do Pará. eliana.jcs@gmail.com

olhar como sujeito histórico e social que é constituído pelos olhares alheios, ou seja, o olhar do outro.

No referido estudo nos fundamentamos no conceito de relações dialógicas, proveniente das reflexões bakhtinianas, para compreender a dinâmica estabelecida entre autor e personagem em cenas de novelas. No cerne das relações dialógicas, a autoria é algo que se presentifica por meio de um posicionamento volitivo (querer) e emotivo (emoção) na personagem.

[...] o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e a cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação que nos rodeiam [...] (BAKHTIN, 2011, p. 3).

Assim, compreendemos que o autor e as personagens se envolvem em um mesmo laço estético. As particularidades, os traços, os acontecimentos, os atos da vida, os pensamentos e os sentimentos da personagem fazem parte da vida do autor. O autor conhece a personagem por meio de seu excedente de visão ou do seu olhar exotópico.

Nesse sentido, no presente trabalho, temos o objetivo de analisar algumas cenas de novela a partir dos pressupostos Bakhtinianos e sua perspectiva dialógica do discurso. Com isso, buscamos estabelecer relações entre o olhar exotópico do autor e o acabamento da obra (cenas da novela) vividas por sua personagem. Assim, intentamos entender o conceito de alteridade por meio de uma personagem e seu reflexo no espelho.

Os conceitos utilizados no estudo são **relações dialógicas, concepção de sujeito, alteridade e Eu/Outro ao espelho**. Com isso, selecionamos as obras de Bakhtin (2016); Bakhtin (2017); Volochinov (2019) para mostrar onde os conceitos estão formulados. Não se trata de uma visão reducionista de dizer que são apenas nessas obras que os conceitos aparecem, pois outros

trabalhos de Bakhtin e do Círculo trazem os conceitos delineados neste estudo.

Escolhemos o gênero discursivo “novela” por se tratar de um gênero que surge de outros diálogos, contextos e interpretações. Assim, buscamos compreender o que há em volta de alguns recortes de cenas da novela “A força do querer” e sua personagem Ivana e, com isso, perceber quais as críticas, a intenção do(a) autor(a) e o que o interlocutor precisa saber para compreender a relação dialógica dessas cenas em questão.

Alteridade: Eu/Outro ao espelho

Para darmos início a este diálogo, vamos começar falando da concepção de sujeito para o círculo de Bakhtin, apresentado a partir das discussões de Sobral (2009), em que o autor vislumbra três características essenciais, para compreensão dessa concepção: a primeira destaca que o sujeito “É dotado de uma constituição psíquica, que explica sua identidade relativamente fixada”(SOBRAL, 2009, p. 51), ou seja, sua consciência mantém um encadeamento que gradativamente vai sendo alterado por suas relações.

A segunda característica evidencia “as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade” (SOBRAL, 2009, p. 51) em termos que essas marcas vão compondo progressivamente sua identidade/alteridade. Já a terceira ressalta que o ato de cada sujeito acontece “segundo uma avaliação/valorização daquilo que faz ao agir/falar, e pela qual se responsabiliza” (SOBRAL, 2009, p. 51).

Assim, podemos compreender que, para o círculo, o sujeito é inacabado e que gradativamente vai sendo alterado a partir de suas interações sociais e naturalmente constituindo sua identidade/alteridade e construído sua história. O olhar do outro é elemento imprescindível na constituição da identidade e alteridade do sujeito que está presente no mundo.

E neste sentido, de construção da história, Volóchinov (2019, p. 60-61) ressalta que “para entrar na história não é suficiente o nascer físico – assim nasce um animal, mas ele não entra para história –, é preciso uma espécie de segundo nascimento, social”. Este nascimento social podemos considerar desde o momento em que cada sujeito é concebido, pois a partir deste acontecimento, já está posto para cada sujeito toda uma arquitetônica de vida – classe social, cultura, nacionalidade, e outros aspectos – a qual inicialmente vai pertencer.

É exatamente esse nascimento social que constitui a vida “[...] historicamente real e ativa [...]” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 60) de cada sujeito, do qual não é possível escapar, pois “[...] não há um único ato do ser humano íntegro, uma única construção ideológica [...]” concebida fora do lugar social e da interação de cada sujeito. Todo sujeito é histórico, cultural e social.

Deste modo, de acordo com as ideias bakhtinianas, é na relação de alteridade que os sujeitos se constituem. O Eu se reflete no Outro e, dessa forma, refrata-se. A partir do momento em que o sujeito se constitui, ele também se altera, reciprocamente – Eu/Outro. É relevante frisarmos que o conceito de Eu/Outro ao espelho encontra-se embasado nos preceitos bakhtinianos acerca da “[...] composição heterogênea da minha imagem. O homem no espelho. [...]” (BAKHTIN, 2017b, p. 43).

O homem ao espelho é uma reflexão ontológica acerca da relação Eu/Outro. A alteridade do Eu se complementa em presença responsiva do Outro. No espelho o meu reflexo é, também, o reflexo do Outro que me olha e me constitui. Essa é a proposta de Bakhtin e do Círculo. Mello e Miranda (2019, p. 25-26) mencionam: “Como já dissemos, o tema do *homem ao espelho* aparecerá ao longo de sua obra em muitas partes [...]”.¹⁵³

¹⁵³ Mello e Miranda (2019) enumeram as seguintes obras: a) Resposta à pergunta da redação da revista *O Novo Mundo*, de 1970; b) Apontamentos dos anos 1970-71; c) Problemas da poética de Dostoiévski.

No seio das obras bakhtinianas percebemos que o reflexo Eu/Outro é inacabado, é polifônico, é ideológico e é historicamente situado. Por isso, utilizamos as reflexões filosóficas bakhtinianas sobre o homem ao espelho para dialogar com o nosso estudo. O reflexo é a alteridade desse Eu/Outro em diálogo inconcluso. Esse diálogo toma toda a vida dos sujeitos que se alteram reciprocamente no mundo.

Relações dialógicas na perspectiva Bakhtiniana

Trazemos para este diálogo o conceito de Relações Dialógicas na perspectiva de Bakhtin e do Círculo na intenção de compreendermos os aspectos internos/externos e os sentidos que cerceiam cenas da novela “A força do querer”, especificamente da personagem Ivana. Essas cenas, enquanto enunciados, dialogam entre si, em seus pontos e contrapontos e suas convergências e divergências, por isso mantém relações dialógicas.

As relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2016, p. 92).

As relações dialógicas “[...] só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 323). Elas são relações entre os sentidos que constituem o enunciado da comunicação discursiva – compreendido como unidade da interação social – e que são provenientes de diferentes sujeitos sociais.

Os sentidos advindos de enunciados estabelecem relações dialógicas com o autor (locutor) e receptor (interlocutor) do próprio enunciado. Assim, “[...] a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2016, p. 97). Com isso, autor (locutor) e receptor (interlocutor) precisam

compreender os aspectos internos/externos ou a materialidade linguística e extralinguística que constituem os enunciados. Segundo Brait (2016, p. 22):

[...] é necessário considerar tanto a materialidade linguística, aquilo que pode ser considerado interno ao texto/discurso/enunciado, como a exterioridade, o extralinguístico incluído na complexidade do discurso, das relações dialógicas, esclarecidas um pouco mais.

Assim, “as unidades da comunicação discursiva – enunciados integrais – são irreprodutíveis (ainda que possamos citá-las) e estão ligadas entre si por relações dialógicas” (BAKHTIN, 2016, p. 107). Desta forma, buscamos nesse estudo estabelecer relações dialógicas entre alguns enunciados de cenas da novela e os acontecimentos da vida cotidiana, do mundo concreto, de um viver real.

Utilizamos como método de análise a perspectiva dialógica defendida por Brait (2017, p. 23) que se refere “[...] a especificidade da abordagem bakhtiniana do discurso, ou seja, sua proposta de encontrar caminhos teóricos, metodológicos e analíticos para desvendar a articulação constitutiva do que há interno/externo na linguagem [...]”. Com a perspectiva dialógica, intentamos desvendar o que há de in/externo em recortes de cenas, da vida da personagem.

Por meio da análise a perspectiva dialógica buscamos reconhecer um procedimento analítico essencial para uma análise dialógica, na intenção de “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos, e das relações que ele instaura” (BRAIT, 2016, p. 24). O tratamento do corpus ocorrerá mediante a verificação de elementos textuais e extras textuais.

Enquanto pesquisadores, buscamos aproximar a autoria das cenas às situações vividas pela personagem. A ideia é lidar com o “[...] o excedente de visão, da imagem, do retrato, do autorretrato visual e verbal, isto é, da representação de si mesmo, momento em que o autor é personagem” (BRAIT, 2017, p. 23). Assim, podemos

perceber o que o(a) autor(a) da novela tentou repassar aos seus espectadores com os recortes de cenas propostas.

Ademais, consideramos relevante destacar que o gênero discursivo selecionado para este estudo, a novela, apresenta uma história de ficção desenvolvida para apresentação na televisão e tem a característica de ser dividida em episódios ou capítulos, em que o seguinte é a continuação do anterior. Para Lima, Motter e Malcher (2000) o enredo das telenovelas se desenvolve por meio de diálogos apresentados por personagens centrados, principalmente, em núcleos familiares e grupos sociais.

A primeira exibição da novela “A força do querer”, em uma rede de televisão aberta do Brasil, ocorreu no período de 3 de abril a 21 de outubro de 2017, no horário das 21 horas, com 172 capítulos, de autoria da escritora Glória Perez e com a direção geral de Pedro Vasconcelos. No enredo, são tratadas diferentes discussões com viés político, social, econômico, cultural e outros.

A novela apresenta como trama principal a história dos personagens Zeca, Ruy e Ritinha, além de outras tramas secundárias, como a da personagem Ivana. Para este estudo vamos adentrar agora (quadro 01) no cotejo de algumas cenas, que constitui nosso *corpus* discursivo, a partir da novela direcionando nosso olhar especificamente para a trama que envolve a personagem Ivana.

Quadro 01: descrição dos gêneros discursivos

DESCRIÇÃO	CENAS DA IVANA/IVAN
Gênero Discursivo	Novela
Característica	Recortes de alguns capítulos da novela “A força do querer”.
Tempo de Duração	02 minutos e 34 segundos
Tema	Constituição do Eu-Outro
Autor(ia)	Gloria Perez

Ano de Circulação	2017
Meio de Circulação	Televisão e Internet
Personagem	Ivana foi criada como a boneca dos pais (Joyce e Eugênio) na infância/adolescência enquanto sua aparência era feminina. Ao se revelar trans homem, passa a chamar-se Ivan.

Fonte: elaboração dos autores (2020).

No quadro 01 estão descritos o tipo de gênero discursivo; a sua característica; o seu tempo de duração; o tema; o(a) autor(a); o ano e o meio de circulação; e a descrição da personagem. Destacamos que os recorte das cenas foram compilados em um vídeo de duração de 2m34s que se encontra postado na plataforma *YouTube*¹⁵⁴. Optamos em usar esse vídeo, para nossa análise, pois ele condensa os principais eventos que acontecem com a Ivana durante toda a novela. Realizamos o *print screen* para capturar imagens de atos pontuais e que marcam as escolhas, as tomadas de decisões, as ações e as transformação da personagem.

Alteridade(s) do Eu/Outro ao espelho

Na novela “A Força do Querer”, a personagem Ivana faz parte do núcleo composto por Joyce e Eugênio (que são os pais de Ivana), Ruy (irmão da personagem) e Zu (governanta). Trata-se de uma família classe média alta, que vive na cidade do Rio de Janeiro, em um apartamento de alto padrão. Durante toda a trama, a personagem mostra-se cada vez mais em dúvida a respeito da sua própria identidade. Ivana desde o seu concebimento, já tinha para ela uma arquitetura de vida idealizada a partir das ideologias de sua família, em termos de que seria criada para ser a

¹⁵⁴ A cena compiladas de Ivana/Ivan podem ser acessadas no link: <https://www.youtube.com/watch?v= ZYNLsi 7eU>

imagem e semelhança de sua mãe, que a tratava como uma “boneca”. Essas marcas são evidentes a partir das escolhas apresentadas pelo autor: a personagem quando criança era vestida com roupas, calçados e acessórios parecidos com os de Joyce e sempre com uma aparência impecável.

Ao longo do desenvolvimento da vida da personagem, na trama da novela, apesar das características fisiológicas femininas, Ivana começa a questionar sua identidade/alteridade, em termos que busca esconder os seios (com faixas para apertá- los), usando roupas largas (que pega do seu irmão) para não deixar evidente as formas de seu corpo e sempre com o cabelo amarrado.

Ivana faz psicoterapia para buscar compreender o seu Eu, e o porquê de não se sentir confortável e feliz com a vida idealizada para ela a partir dos anseios de seus pais. A personagem encontra conforto na relação com a Zu, que é do seu núcleo e é quem tem um olhar mais sensível e atento para as questões da vida de Ivana. Os demais personagens de seu núcleo, especialmente Joyce, cobram de Ivana que ela se vista com roupas decotadas, coladas, vestidos, use joias, cabelos soltos e saia para namorar rapazes.

Em meio a todo esse contexto de psicoterapia e cobrança social a personagem começa a compreender sua identidade/alteridade e passa a rejeitar as imposições e questionamentos dos outros. Esses questionamentos são evidentes em cenas em que ela se depara diante de um grande espelho em seu quarto. O seu reflexo representa o seu Eu/Outro. A seguir a figura 01.

Figura 01: Cenas da Novela “A força do querer”



Fonte: Arquivo da Globo, (2017).

Nas imagens da figura 01 temos Ivana, que aparece em um momento de conflito sobre a sua personalidade em frente a um espelho. A personagem tira a blusa e fica somente com uma faixa cobrindo os seios e de forma agressiva bate repetidamente contra os seios. Isso demarca um ato de rejeição de uma parte fisiológica do seu corpo, considerado símbolo da feminilidade. Neste contexto podemos observar que a personagem recusa marcas do seu nascimento biológico, pois não reconhece como parte constituinte da sua identidade/alteridade.

A partir das imagens podemos perceber, também, algumas escolhas do(a) autor(a) e seu excedente de visão, porque esse autor(a), ao ver o que está inacessível ao outro, excede aos seus olhos o que não é visto pelo personagem. Dessa forma, Ivana é uma personagem com cabelos loiros, encaracolados, magra, feminina e pouco apresenta traços masculinos. O que se avalia é que a personagem foi colocada em circunstâncias que não contemplavam as “mulheres masculinas”, ou seja, mulheres que agem, vestem-se e enxergam o mundo de um jeito mais alternativo. Esse jeito é tido socialmente como um “jeito de homem” ou “mulher machão”.

Essas mulheres, mesmo em épocas democráticas, foram e continuam sendo ofuscadas. Assim como os gays afeminados, esses sujeitos têm pouco prestígio social. Na trama em destaque, optou-se por um corpo feminino, demarcado no corpo da personagem Ivana: curvas magras e femininas, rosto afilado, cabelos castanhos, pernas delineadas e longas, cintura minúscula e braços finos. É quase um corpo cis-hétero- branco¹⁵⁵.

A personagem leva em conta o perfil de mulheres brancas e não dialoga com o plural de mulheres que existem em nossa sociedade. Sendo assim, “mulheres masculinas” ainda são marginalizadas e segregadas por expressarem suas identidades/alteridades de forma autêntica em um contexto social moldado para um determinado padrão de corpo.

¹⁵⁵ A pessoa Cis é aquela que se identifica com o sexo designado ao nascer. O seu sentimento é de aceitação social desse sexo.

Uma possibilidade para que isso tenha ocorrido pode estar ligado ao fato de o(a) autor(a) já haver incluído uma personagem com esse perfil em uma novela anterior (Salve Jorge em 2012)¹⁵⁶. O fato de trazer uma personagem com esse representação em 2012 já foi uma discussão delicada, no sentido de envolver e conquistar o(s) Outro(s) - o público - para se familiarizar(em) com a personagem com um Eu diferente - uma “mulher masculina”.

Assim, em 2017 apresentou-se um tema ainda mais delicado, ou seja, uma personagem que transita do feminino para o masculino, algo raro para uma a telenovela brasileira. Como se trata de algo excepcional, logo o perfil da personagem teria que ser de alguém de “curvas femininas” para conquistar o olhar do(s) Outro(s) – os espectadores. Isso demarca que a sociedade ainda nega lidar com “mulheres masculinas” que se comportam de forma autêntica.

Ressaltamos ainda, a partir da figura 01, algumas escolhas do autor para a trama dessa personagem, bem como: o tom de cores cinzas escuros (apesar de ser dia), as cortinas sempre fechadas (apesar de ser em um apartamento e sem vizinhos próximo) e a porta do quarto trancada com chave. Essas são marcas que podem evidenciar, como a sociedade ainda lida com essas questões como atos obscuros, em que não se pode rejeitar a biologia do corpo, que não se pode querer algo diferente das normas e imposições sociais e que isso deve ficar trancado junto ao sujeito.

Ivana, em meio a uma busca constante para autorreconhecimento de sua identidade/alteridade, quando passa a assumir como se sente, vivência de forma intensa conflitos familiares, buscando o reconhecimento e aceitação de suas escolhas e forma de viver o mundo e a vida. A seguir temos a figura 02.

Figura 02: Cenas da Novela “A força do querer”

¹⁵⁶ Na novela em questão, a autora Glória Perez apresentou no enredo a personagem Jô, que adota um visual masculino e é interpretada por Thammy Miranda.

Fonte: Arquivo da Globo, (2017).



Nas imagens da figura 02, podemos observar o momento de confronto da personagem com sua família ao enunciar que não se reconhece enquanto mulher. Na realidade concreta Ivana se sente como um homem, sendo esse um momento em que ela se coloca na frente do outro e expressa sua identidade/alteridade. Contudo, é perceptível que para se expressar e ser escutada ela grita seu posicionamento, o ato de liberdade dos seus sentimentos.

Neste sentido, é possível refletirmos de quantas Ivanas estão a esbravejar, por décadas, em uma sociedade que tenta invisibilizar, punir e marginalizar essas escolhas de expressar como se sentem. Ivana busca expressar livremente as marcas concretas dos seus nascimentos sociais, as vozes do seu querer de ser reconhecida nos mais distintos segmentos da sociedade.

Ivana, a partir do seu grito expressivo de sua identidade/alteridade, inicia a transição de suas características fisiológicas, com a intenção de, ao olhar-se no espelho, enxergar as marcas da sua identidade/alteridade. Apresentamos figura 03.

Figura 03: Cenas da Novela “A força do querer”



Fonte: Arquivo da Globo, (2017).

As imagens da figura 03 representa o momento em que Ivana decide passar pela transição de gênero, cortando os cabelos, adotando vestimentas masculinas e a partir disso, passa a se chamar Ivan, registrando a mudança de nome em cartório. A personagem passa a assumir sua identidade/alteridade para a sua família, amigos e todos os demais ambientes sociais que frequenta.

A seguir apresentamos as inferências advindas dos recortes de algumas cenas da novela *A Força do Querer*, que possibilitam uma compreensão a partir de três eixos discursivos:

Recorte 1: Ivana encontra-se na frente de um espelho em seu quarto. Ela nega seus seios, uma vez que os esconde com uma faixa. Ela desfere socos em seu próprio tórax (peito).

Recorte 2: Conflito entre Ivana e seus pais.

Ivana: Eu não sou uma menina. Eu não sou uma mulher! Eu sou um homem! - Grita Ivana.

Recorte 3: Ivana olha para seu corpo em frente a um espelho. Em seguida, passa a cortar seu cabelo com uma tesoura. Em cada corte Ivana chora, rir e grita ao mesmo tempo.

Recorte 4: Em frente a um espelho de um salão de beleza, há a transformação de Ivana em Ivan – um homem trans, que abre um sorriso no rosto.

Fonte: Recortes de cenas exibidas em Globo.com (2017).

Negação: de seu corpo, especialmente de seus seios, em que entendemos que a personagem busca anular o seu Eu feminino, apesar de se encontrar envolvida apenas pelo olhar de repúdio do(s) Outro(s) que a cercam. A personagem nega seu próprio corpo e seu cabelo grande, pois busca contemplar a própria vontade em um outro corpo, ou seja, um corpo masculino.

Conflito: com os pais, sobretudo com sua mãe Joyce. Nos momentos de conflitos percebemos, mais uma vez, o afronte, a tensão e a discordância. Isso tudo é concretizado por meio de um face a face em que cada sujeito se altera em relação ao Outro. A

palavra por meio do grito reflete o enfrentamento entre as personagens.

Transição: mudança de Ivana para Ivan, ou seja, a transição de uma pessoa transgênera. Essa transição não é apenas uma transformação, mas um processo de aceitação do seu corpo (agora masculino) e o desejo de ser aceito pela sociedade. Trata-se de uma representação heroica de sua luta, em que uma mulher que não se identifica com o corpo que nasceu, passa por um processo de transição e, assim, consegue realizar o seu querer.

Partindo do conceito que evidencia as relações de alteridade apontado no início deste artigo, para compreendermos melhor essas relações vamos demarcar os três tipos de espelhos que aparecem nas cenas de Ivana/Ivan:

a) o espelho do quarto (figura 01) - o Eu-para-mim: relação íntima do Eu, sendo esse Eu o centro da valoração;

b) o espelho enquanto família (figura 02) - o-Outro-para-mim ou os outros para mim: o outro expressa o que pensa e valora sobre mim. o meu Eu é o centro da valoração na perspectiva do Outro;

c) o espelho do salão (figura 03) - o Eu-para-o-outro: o meu posicionamento em relação ao outro. O centro da valoração é o outro na minha perspectiva.

Nesse caso do espelho do salão (que representa o Eu-para-o-outro) temos um Outro/Eu que passou pela transição. Antes um Eu/Ivana, agora um Outro/Ivan, mas que também continua sendo o Eu anterior da personagem. Essa é uma relação complexa, pois traz reflexões acerca da consciência na criação da imagem do outro e de si mesmo. Para os estudos bakhtinianos esse é o problema nodal de toda a filosofia. Vamos agora dar destaque a algumas escolhas do(a) autor(a) que demarcam o momento da transição da Ivana para o Ivan, bem como o lugar onde essa ação foi concretizada e a trilha sonora que compõem esse momento.

Ivana inicia a transição em casa cortando o cabelo na frente do espelho do quarto, mas a finalização se dá em um salão de beleza,

lugar em que é possível fazer mudanças de corte, cor e comprimento (para mais e menos) do cabelo. Esse salão de beleza, além de ser um ambiente em que está diretamente relacionado a uma esperança de felicidade, vai apresentar para o outro marcas da identidade/alteridade de cada sujeito.

A música escolhida como trilha sonora desse momento de transição, tem como título “De toda cor” de Renato Luciano (participação de Ney Matogrosso, Oswaldo Montenegro, Laila Garin e Elisa Lucinda). Apresentamos para nosso diálogo os versos tocados no exato momento em que Ivan se olha no espelho do salão e vê com alegria a representação estética de sua transição: “[...] passarinho de toda cor, gente de toda cor. Amarelo, rosa e azul, me aceita como eu sou, me aceita como eu sou [...]” (LUCIANO, 2017).

Podemos observar que a música escolhida expressa, a partir dos seus versos, a necessidade do reconhecimento de que existem sujeitos diversos, que as diferenças são reais e constituem a sociedade em que vivemos. O verso também demarca a importância de se aceitar os atos e as escolhas que expressam a identidade/alteridade de cada sujeito, inclusive pessoas transgêneras.

Em todos os recortes das cenas percebemos que o espelho marca: Fronteira, Ato bilateral, Eu/outro retrospectivo e introspectivo, pois o espelho é um elemento que se transforma em um signo ideológico ao deixar de ser mero objeto de vidro ou de cristal metalizado usado para refletir a luz e as imagens de objetos e pessoas passando a ser um signo ideológico em que o reflexo projetado no mesmo é um reflexo das inter- relações sociais dos fenômenos socioideológicos.

Considerações Finais

Nas considerações desse estudo, nos embasamos na interpretação bakhtiniana, em que “[...] 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 [...]” (BAKHTIN, 2017a, p. 18). Assim, de forma distanciada buscamos enxergar, de maneira criadora, o contexto em que as novelas foram pensadas e divulgadas.

O horário que a novela é exibida às 21 horas é, por décadas, o momento em que a família brasileira se encontra em frente à televisão, assim a autora já transgride ao colocar um personagem transexual, contudo essa transgressão é algo polido, uma vez que o público precisa primeiro se familiarizar com esse personagem. Por isso, um personagem com um corpo que não apresenta comportamentos que fujam ao heteronormativo.

Neste sentido, destacamos que apesar das telenovelas trazerem em seus enredos histórias como da personagem Ivana, estas tramas sempre ocupam um lugar secundário, nunca como trama principal da novela, pois estes sujeitos não são considerados como protagonistas da sociedade. Assim como no contexto social, nas novelas, esses sujeitos são marginalizados e por vezes invisibilizados face ao outro social.

Nos anos que antecedem a novela “A força do querer” em 2017, tivemos uma série de acontecimentos em nosso país que acentuaram o debate LGBTQI+ e a sua comunidade tornou-se, ainda mais, ativa. Assim, a personagem também se acentua e modifica-se ao longo dos diferentes enredos que trazem essa discussão da Ivana/Ivan trans. Mesmo que esse seja, inicialmente, alguém em um corpo feminino, ainda assim é algo que rompe, pois trata-se de alguém trans.

A personagem sofre influência de outros gêneros. Ivana, talvez tenha recebido influências das notícias em torno do caso Dandara dos Santos (assassinato de uma transexual ocorrido em 15 de fevereiro de 2017). Dandara foi espancada e executada a tiros em Fortaleza, no Ceará. O crime teve grande repercussão quando as imagens do espancamento foram divulgadas nas redes sociais. Isso, possivelmente, pode ter influenciado no debate e no desenrolar da trama vivida pela personagem Ivana/Ivan.

Referências

BAKHTIN, M. M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov; introdução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 3-186.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzevetan Todorov; introdução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 307-335.

BAKHTIN, Mikhail. 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.

BAKHTIN, Mikhail. 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.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 71-107.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chaves. 2ª Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-31.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Org.). **Texto ou discurso**. 1ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-29.

LIMA, Solange Martins Couceiro de; MOTTER, Maria Lourdes; MALCHER, Maria Ataíde. A telenovela e o Brasil: Relatos de uma

experiência acadêmica. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, vol. XXIII, nº 1, 2000.

MELLO, Marisol Barenco de; MIRANDA, Maria Leticia. Em busca de uma possível imagem amorosa de si e do outro. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**.

Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 13-36. NOGUEIRA, Luís. **Manuais de Cinema II: Géneros Cinematográficos**. LabCom Books: Covilhã - Portugal, 2010. Disponível em: [http://www.labcom-](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manual_II_generos_cinematograficos.pdf)

[ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manual_II_generos_cinematograficos.pdf](http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/nogueira-manual_II_generos_cinematograficos.pdf). Acesso em 27 set. 2019.

LUCIANO, Renato. De Toda Cor. 2017. (4m55s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-zaWXA8aRE>. Acesso em 20, nov. 2020.

MANIFESTO PAULISTANO DO VAI-VAI: *tem Hip Hop no meu samba!*

Nanci Moreira Branco¹⁵⁷

Tatiana Aparecida Moreira¹⁵⁸

Rasga caminhos, Seu Tranca Ruas... Passa na frente e governe as encruzadas deste monumental 'despacho de pedra' [...] – convoca o povo preto, pardo, pobre, mestiço e periférico a se insurgir contra a raivosa fé elitista, que lança ao destino marginal tua prole desvalida – desamparada de oficialidade, mas herdeira da alegria e da tua jocosidade catiça – insistindo em fazer da rua (des)caminhos riscados de arte e a crença nas forças mágicas da criação. Guarde sob tua capa caótica as mães solo, os desvalidos, os andarilhos, os mendigos, as meretrizes, os oprimidos, os presidiários e todos aqueles que se abrigam sob teu olhar obstinado pela busca da verdade, que tarda... mas não falha jamais. A luta é grande e árdua. 'Eles' não aceitam a nossa liberdade, mas (r)existimos no teu axé. Nós temos o corpo fechado. Laroyê!¹⁵⁹

No Carnaval 2024, a escola de samba paulista Vai-Vai apresentou o enredo *Capítulo 4, Versículo 3 – Da rua e do povo, o Hip Hop – Um manifesto paulistano*, que tem como mote e base o histórico álbum *Sobrevivendo no Inferno*, dos Racionais MC's. .

O enredo celebrou os 40 anos da Cultura *Hip Hop* no Brasil e trouxe para a avenida uma releitura de movimentos

¹⁵⁷ Doutora em Linguística (UFSCar). Professora de Educação Básica (SEE-SP). nancimbranco@hotmail.com

¹⁵⁸ Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael - PUC-SP). Doutora em Linguística (UFSCar). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes - campus Vitória). moreira.tatyana@gmail.com

¹⁵⁹ <https://www.vaivai.com.br/carnaval-2024>

artístico-culturais de São Paulo, iniciando com uma crítica à aclamada Semana de Arte Moderna de 1922 – “uma vanguarda artística ainda dentro dos parâmetros da elite aristocrática da cidade”. E, como contraponto à arte elitista, apresenta outro movimento de arte, que “vem das periferias, que enfrenta a desigualdade social (retratada em uma das alegorias, ratos que sustentam a sofisticação), o racismo e a violência policial”, revelando “um cenário de opressão, existência e resistência” (Oliveira, 2024, p. 1).

É nessa arena que iniciamos nosso diálogo.

A cultura urbana do *Hip Hop*

O movimento *Hip Hop* é uma cultura relacionada às artes, à moda, e, especialmente, à atitude e ao comportamento social. É uma expressão das ruas em resposta a um sistema opressor. Assim como o samba, nasce e cresce sob o rótulo de *marginal* – estigmatização conveniente para legitimar a tentativa de apagamento das vozes periféricas e para justificar a violência policial contra esses movimentos, especialmente em suas origens.

O *Hip Hop* emerge, nas décadas de 1960 e 1970, em bairros periféricos dos Estados Unidos, como o Bronx, num contexto de reivindicações de afro-americanos e latinos por seus direitos civis, sociais e políticos num período separatista e excludente que fazia negros e brancos terem lugares apartados uns dos outros em coletivos, por exemplo. Além desse viés social e político, havia também o cenário do divertimento a fim de que as pessoas tivessem momentos de lazer em meio a esse quadro opressor e de segregação (Moreira, 2009, 2016).

Nomes como Afrika Bambaataa, Kool Herc e Grandmaster Flash são considerados pioneiros desse movimento cultural e social devido à contribuição deles para as técnicas de discotecagem, para a produção daquilo que viria a ser os *raps* e para alicerçar e fortalecer os demais elementos que constituem o *Hip Hop* (Moreira, 2009, 2016).

De forma breve, os elementos principais do *Hip Hop* são estes: a dança de rua, com coreografias quebradas, o *breaking*, performatizado pelos *b.boys* e *b.girls*; o *graffiti*, arte urbana produzida pelos grafiteiros; o *rapper* ou MC (Mestre de Cerimônia) que, juntamente, com o DJ (Disc Jockey), responsável pela discotecagem, produz o *rap* (*Rhythm and Poetry* - ritmo e poesia). Além desses elementos, há o denominado “conhecimento de si mesmo”, que é a consciência crítica sobre a história do negro e as raízes da opressão racial e da exclusão, segundo Afrika Bambaataa (Moreira, 2009, 2016).

No Brasil, o *Hip Hop* não demorou a se manifestar, com registros já no início da década de 1980, embora os bailes *blacks* já acontecessem desde a década de 1970, em muitos lugares do país, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Em São Paulo, há muitos nomes que se destacam no cenário do *Hip Hop*, como Rappin' Hood, Nelson Triunfo, Thaíde, DJ Hum, Racionais MC's, Criolo, Emicida, Negra Li, Sharylaine, Dina Di, Rubia RPW, entre outros.

A contribuição desses nomes se relaciona à perspectiva crítica, política e social de suas formas de ser e estar no mundo, por meio de sua vasta produção, como a observada nos *raps* e nas entrevistas que dão, no engajamento e no pertencimento comunitário; enfim, na arena de vozes que emergem de suas palavras, mas também das contrapalavras

que podem ser suscitadas como respostas dos outros que leem/escutam suas produções.

Muitas dessas manifestações agregam os outros elementos do *Hip Hop*, como o *graffiti* e o *break*, que podem ser vistas em cenários urbanos, principalmente, em lugares públicos, como praças, viadutos, parques, estações de metrô, como também em quadra de escola de samba, como é caso do Vai-Vai, cujo samba de enredo prestou uma homenagem à marcante história do Movimento *Hip Hop*.

Os diálogos do samba de enredo *Capítulo 4, Versículo 3- Da Rua e do Povo, o Hip Hop: Um Manifesto Paulistano*

Antes de nos embrenharmos na letra do samba, cabe uma rápida passagem pela história do *Vai-Vai*.

Figura 1. Emblema do Vai-Vai



Fonte: Site do GRCSES Vai-Vai

O *Grêmio Recreativo Cultural e Social Escola de Samba Vai-Vai* foi fundado em 1^o de janeiro de 1930, nas cores preto e branco. O Vai-Vai (sim, é no masculino, em referência ao Grêmio Recreativo, evolução do Cordão) é o maior campeão do Carnaval de São Paulo com 9 títulos como Cordão e 15 títulos do Grupo Especial, além dos 2 títulos no Grupo de Acesso e 10 vice-campeonatos.

A escola é uma evolução do Cordão Vai-Vai, também conhecido como Saracura, pois o bairro Bixiga¹⁶⁰, sua sede, ficava às margens do riacho Saracura.

A Saracura tinha como principal ponto de encontro o Largo São Manoel [...]. Ali perto ficava o campo de futebol do Luzitana. Nos fins da década de 20, o outro time do bairro, o CAI-CAI, branco e preto, tinha um grupo de choro. Esse grupo organizava festas geralmente frequentadas por um grupo de "penetras" liderados por Livinho e Benedito Sardinha. Esses "penetras" foram se tornando cada vez mais notados e talvez, por ironia em relação ao CAI-CAI, ficaram conhecidos como a turma do "VAE-VAE". Os "penetras" resolveram então formar seu próprio conjunto e assumir o nome de VAE-VAE. E logo o grupo se organizou, mas voltado para o batuque e o Carnaval. Já em 1931 saíria da casa do Sardinha o "Grupo Carnavalesco Vae-Vae". Era o primeiro ano do Cordão que adotou como data oficial de fundação o dia 1 de janeiro de 1930, [...]¹⁶¹

Ao se tornar Vai-Vai, ganhou a estrutura dos cordões da época e, juntando-se ao futebol, passou a se chamar "Cordão Carnavalesco e Esportivo Vae-Vae", até 1972, quando foi transformado em "Grêmio Recreativo e Cultural Escola de Samba Vai-Vai". No Bixiga (Saracura), um dos berços paulistanos do samba de bumbo e do batuque, nasceu e cresceu e ali permanece até hoje.

O Bixiga, hoje, apesar de sofrer um "processo de deterioração arquitetônico, cultural e social, causado pelo crescimento urbano desordenado da cidade", "ainda resiste e consegue ser 'humanizado', graças a moradores que buscam

¹⁶⁰ O Bixiga é conhecido como um dos mais tradicionais bairros da cidade de São Paulo, embora, na divisão administrativa da cidade, ele não exista oficialmente como tal. Localiza-se no distrito de Bela Vista.

¹⁶¹ Informações disponíveis em <https://vaivai.com.br/nossa-historia>

constantemente recuperar e preservar a sua história” (Borges, 2013, p. 58). Em sua formação, se tornou um lugar de vivência de negros e imigrantes italianos. Com o tempo, o povo preto foi excluído “do desenvolvimento econômico industrial, do processo de urbanização e da formação da classe operária brasileira, restando-lhe apenas viver à margem do sistema social”. (Borges, 2013, p. 76).

Recentemente, durante as escavações para as obras do metrô na região, foram encontradas centenas de objetos do Quilombo que abrigou pessoas escravizadas e descendentes que fugiam das senzalas, desde o início do século XIX, segundo os historiadores. Depois de muitas manifestações, esse lugar foi reconhecido como sítio arqueológico:

O atual sítio arqueológico Saracura/Vai-Vai é uma das descobertas arqueológicas mais relevantes sobre o passado da população negra de São Paulo e sobre a história do povo brasileiro, ao lado dos sítios do quilombo dos Palmares/AL, Cais do Valongo/RJ e quilombo do Ambrósio/MG. Esses sítios são territórios afrodiaspóricos referências do patrimônio cultural e histórico nacional, fundamentais para o fortalecimento e (re)conhecimento desta e das gerações futuras da memória e história de africanos neste país. (Carvalho/Bastos, 2024, p. 84)

É interessante compreender a luta que se trava nessa arena. Há um conflito de significações em relação ao território urbano, uma luta pelo direito à cidade e pela preservação de sua história. Desde a descoberta desses vestígios arqueológicos, houve uma mobilização forte, que trouxe à tona muitos questionamentos sobre o início das obras sem avaliação arqueológica da área, visto que o saber sobre o Quilombo faz parte das memórias de “antigos moradores do Bixiga, guardiões de conhecimentos ancestrais sobre as raízes

negras do bairro”, que contam de suas infâncias e da história local. (Carvalho/Bastos, 2024, p. 84)

O descaso com a região implica uma tentativa de apagamento dessas memórias, ou seja, o povo preto, e sua história, continua sendo excluído no processo de desenvolvimento. Mas esse embate encontrou a resposta nas ruas, como vemos, na Figura 2, do poeta Rubens Fernandes de Souza, de 83, conhecido como Rubão Guerreiro da Nação, quilombola morador do Bixiga. Das ruas vieram a insurgência do Movimento Negro e o conhecimento partilhado sobre o Quilombo Saracura e a luta pela preservação de sua memória.

Figura 2. Manifestação



Fonte: Foto de Thiago Fernandes/Reprodução/ Instagram *Mobilização Estação Saracura/Vai-Vai*

Arenas na vivência do enredo do Vai-Vai

O samba de enredo de 2024 do Vai-Vai¹⁶² condiz com a visão crítica e social que a escola de samba já possui desde a sua fundação, assim como o *Hip Hop*.

¹⁶² Samba composto por Danni Almeida, Vagner Almeida, Marcinho Z.Sul, Clayton Dias, Luciano Bicudo, Clayton Asca, Rodrigo Atração, Edson Liz,

Partimos do princípio de que “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (Bakhtin, 2003, p. XXXIV). Falamos, aqui, do carnaval, evento que está na fronteira entre a vida e a arte, pois não é simplesmente “uma forma artística de espetáculo teatral, mas uma forma concreta (embora provisória) da própria vida”. (Bakhtin, 2010, p.6). Assim, a responsabilidade/ responsividade pode ser observada neste enredo, no qual variadas vozes são escutadas e muitos diálogos, contemplados.

Começemos pelo refrão:

*Olha “nóis” aí de novo
Coroa de rei
Capítulo 4, versículo 3
Vai-vai manifesta o povo na rua
É tradição e o samba continua*

Esses versos celebram a tradição do Vai-Vai e o povo nas ruas, o que caracteriza tanto o samba da escola quanto a cultura *Hip Hop*.

O trecho *Olha nós aí de novo, coroa de rei* sinaliza a volta da escola de samba para o Grupo Especial, já que foi campeã do Grupo de Acesso em 2023, destacando a *coroa*, referência ao emblema da escola, e a expressão *de novo* que reforça essa volta. Cabe destacar que, nesse emblema (Figura 1), a *coroa* simboliza a realeza e a magnitude da raça negra e os *ramos* de café representam a maior fonte de riqueza econômica de São Paulo à época de sua criação. Ainda, destacamos, nessa estrofe, a variante *nóis* do 1º verso que revela a presença da

Anderson Bueno, Bira Moreno, Mario Lucio, Leandro Martins e Reinado Papum, e que teve Luiz Felipe como intérprete.

oralidade, já que são poesias feitas para serem cantadas e é muito corrente nas letras do *rap* nacional.

A sequência *Capítulo 4, Versículo 3* é uma referência a um dos *raps* do álbum *Sobrevivendo no inferno*, do grupo Racionais MC's, e traz versos fortes que retratam uma realidade brutal dos jovens das periferias, especialmente os pretos. Nota-se a força simbólica da referência bíblica nas letras de *rap* e, aqui, como resposta ao título do álbum, o qual apresenta "Sobrevivendo no inferno" como metáfora para as lutas diárias contra o sistema opressor.

O grupo Racionais MC's, formado por Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue e DJ KL Jay, é o maior nome, em termos de história, qualidade artística, longevidade e referência, na cena do *Hip Hop* nacional, com mais de 30 anos de carreira, tendo ganhado maior visibilidade a partir do álbum *Sobrevivendo no inferno*, de 1997, considerado um marco na carreira dos quatro pretos mais perigosos do Brasil. Os *raps* do álbum problematizam questões sociais, tais como racismo, diferentes formas de violência, criminalidade, pobreza (desigualdade social), sincretismo religioso, além de ressaltarem aspectos positivos da comunidade/da quebrada e de quem lá vive, o mano/a mina.

Ilustrando essa ideia, vale destacar alguns trechos dessa canção histórica e emblemática do *rap* nacional:

[...]
A cada quatro pessoas mortas
pela polícia, três são negras
A cada quatro horas, um jovem
negro morre violentamente em São
Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais
um sobrevivente

... Minha intenção é ruim,
esvazia o lugar
Eu tô em cima, eu tô a fim, um,
dois pra atirar
Eu sou bem pior do que você tá
vendo
Preto aqui não tem dó, é 100%
veneno

[...]
Meu estilo é pesado e faz tremer o
chão
Minha palavra vale um tiro, eu
tenho muita munição

[...]
Vim pra sabotar seu
raciocínio
... Vim pra abalar seu sistema
nervoso e sanguíneo
Pra mim ainda é pouco, Brown
cachorro louco
Número um guia terrorista da
periferia
Uni-duni-tê o que eu tenho pra
você

... Um Rap venenoso ou uma
rajada de PT
E a profecia se fez como previsto
1997, depois de Cristo

A fúria negra ressuscita outra vez
Racionais, capítulo 4, versículo 3

(Pedro Paulo Soares
Pereira / Kleber Geraldo Lelis
Simões)

Esses versos exploram um cenário de desigualdade social, racismo, repressão policial, violência e crime, e, ao mesmo tempo, surgem como uma voz de resistência e de sobrevivência.

Voltando ao refrão do samba, é interessante notar que a última parte soa como um anúncio do manifesto da escola, tendo o povo como protagonista, o herói, e um dos principais interlocutores, já que todo enunciado, segundo Bakhtin (2016) vislumbra seu auditório. Os versos *Vai-vai manifesta o povo na rua* reafirmam um dos orgulhos da escola: ser a “escola do povo”, por suas origens do lugar que ocupa, com raízes do Quilombo Saracura, e a tradição de fazer ensaios nas ruas, abertos à comunidade. O verso *É tradição e o samba continua* é referência ao lendário samba *Tradição*, feito em homenagem ao Vai-Vai e que sempre é cantado no *esquenta* dos desfiles. Composição belíssima de Geraldo Filme e que ficou famosa também na voz de Beth Carvalho:

*Quem nunca viu o samba amanhecer
Vai no Bixiga pra ver,
vai no Bixiga pra ver! (bis)*

*O samba não levanta mais poeira
Asfalto hoje cobriu o nosso chão
Lembrança eu tenho da Saracura
Saudade eu tenho do nosso cordão*

*Bixiga hoje é só arranha-céu
E não se vê mais a luz da lua
Mas o Vai-Vai está firme no pedaço
É tradição e o samba continua*

Esse samba é a história do Vai-Vai em versos. Celebra o legado dessa comunidade no centro da *Selva de Pedra*, São Paulo, e é um símbolo de resistência em meio às sempre presentes propostas de “modernização”, que assolam a cidade e que são pautadas no capital e na lógica colonizadora. O Vai-Vai resiste pela preservação das memórias do Quilombo Saracura.

Na sequência do samba, os versos transcritos abaixo trazem algumas referências interessantes que fazem dialogar o *rap* dos Racionais com a história do *Hip Hop*:

*Laroyê, axé
Me dê licença, saravá, seu Tranca-Rua
Eu não ando só*

O início da 1ª estrofe abre o samba com um pedido de licença a Exu, o *Tranca-Rua*, que protege e abre caminhos, reafirmando, assim, suas raízes africanas, uma tradição nos sambas da escola e que relembra o lugar de origem do Vai-Vai – território na região central da cidade e que faz parte da história de luta, resistência e memória da cultura negra em São Paulo, como já mencionamos.

*O papo é reto e a ideia não faz curva
Renegados da moderna arte
Não faço parte da elite que insiste em boicotar*

*Acharam que eu estava derrotado
Quem achou estava errado
Corpo fechado, sou cultura popular
Meu verso é a arma que dispara
E a palavra é a bala pra salvar*

O papo é reto e a ideia não faz curva é um típico verso de *rap* que anuncia o que vai ser cantado. É um anúncio e, ao mesmo tempo, uma advertência. Ao se colocar como *renegado* da *moderna arte*, responde à *elite que insiste em boicotar* os movimentos vindos das periferias. Como já destacamos, o enredo traz uma crítica à Semana de Arte Moderna por representar apenas a arte sob a perspectiva das elites e dos seus interesses, relegando à marginalidade os movimentos artístico-culturais oriundos das periferias. O enredo, então, revela que, apesar desse boicote, a cultura popular resiste, de *corpo fechado*, às tentativas de apagamento. Tanto nas vivências diárias como no desfile na avenida, essa cultura se coloca como um meio de luta, uma arma de transformação que permite **destronar e renovar a verdade oficial**. (Bakhtin, 2010). É uma cultura viva, caracterizada pela pluralidade, e que “não está mais reservada a um grupo social [...]” mas, “funciona como um processo coletivo e incessante de produção de significados que molda a experiência social e configura as suas relações”. (De Certeau, 1995, p.104)

Nessas premissas, os movimentos *renegados* pedem passagem e se colocam na arena discursiva em que se disputa o signo *Arte Moderna*. Bakhtin (2010) lembra que o diálogo entre a cultura *oficial* e a *não-oficial* não é delineado pela incompatibilidade entre classes ou grupos, mas pelo caráter da permeabilidade discursiva e pela sempre presente possibilidade de transgressão, infiltração e comutação de práticas e representações entre esses grupos (Branco, 2016). É essa perspectiva transgressora que delineia os movimentos do samba e do *Hip Hop*, colocados em diálogo neste carnaval.

A estrofe finaliza com os versos: *Meu verso é a arma que dispara/ E a palavra é a bala pra salvar*, que dialogam com

a música-tema (*Minha palavra vale um tiro/ eu tenho muita munição*) e com a ideia que ela destaca ao longo da letra: sua palavra é uma arma contra a opressão e a injustiça. É o samba e o *Hip Hop*, mais uma vez, resistindo e sendo resistência. E para quem achou que a voz discursiva, que representa toda uma coletividade, estava derrotada, afirma: *sou cultura popular!* E como cultura popular vão se (re)inventando desde a sua fundação.

Figura 3. 1ª Mostra Nacional de hip-hop na Estação São Bento.



*Balançou, balançou o
Largo São Bento
Moinho de vento, a
ginga na dança
Grande Triunfo do
movimento
No breaking o corpo
balança*

Fonte: Imagem de Reprodução/YouTube

A 2ª estrofe relembra o início da cultura *Hip Hop* em São Paulo, especificamente no Largo São Bento. Aqui, recordamos o cenário onde tudo começou.

Em meados dos anos 1980, centenas de jovens, de todos os cantos de São Paulo, se encontravam na saída da estação de metrô São Bento, nos sábados à noite, com o intuito de “trocação” de “passos de dança, informação musical e detalhes sobre uma cultura que acabava de chegar no Brasil: a do hip-hop.”¹⁶³

¹⁶³ Texto de Jota Wagner publicado e disponível em <https://musicnonstop.uol.com.br/dia-do-hip-hop-2/>

Segundo DJ Hum¹⁶⁴, eles viam pela televisão, mas era um estilo de dança diferente e proibido nas danceterias da época, que vetavam, inclusive, o uso de boné. Assim, a “opressão” é uma das explicações para o fenômeno que tomou conta da São Bento a partir de 1985. Outra delas é o pátio de cimento ‘lisinho’ da entrada para a estação e, claro, ser um epicentro”, o que facilitava o encontro de quem vinha dos quatro cantos de São Paulo¹⁶⁵.

O corpo que balança, nos movimentos do *break*, se assemelha a um corpo grotesco, tendo em vista que este “*jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo; além disso, esse corpo absorve o mundo e é absorvido por ele [...]*” (Bakhtin, 2010, p. 277, grifos do autor). É o outro corpo que resiste, que está fechado, que suscita respostas. É o *Grande Triunfo do movimento!* – homenagem ao lendário Nelson Triunfo, figura central da cultura *Hip Hop* no Brasil e mestre da *Breakdance*.

Solta o som, alô, DJ
Que eu mando a rima pra embalar manos e minas
Na batida perfeita, meu rap é a voz
As cores da minha aquarela
No muro, a tela que o tempo desfaz
Mas apagar jamais (Vai-Vai, Vai-Vai)
A força do conhecimento
No gueto, procedimento
Atitude de gente bamba
Tem hip-hop no meu samba

¹⁶⁴ Palestra *Testemunha Ocular do Hip-Hop Nacional*, no Sesc Guarulhos, 2021.

¹⁶⁵ Informações disponíveis no texto de Jota Wagner publicado e disponível em <https://musicnonstop.uol.com.br/dia-do-hip-hop-2/>

O samba ainda destaca a base do *rap*, que é a harmonização do som do DJ com a rima e a busca da *batida perfeita*. Outros elementos do *Hip Hop* também podem ser observados na estrofe, como é o caso do *graffiti*, *No muro, a tela que o tempo desfaz*, e sua efemeridade, visto que pode ser apagado a qualquer momento. Outro elemento é *A força do conhecimento*, numa referência à valorização da tradição e da ancestralidade de um povo, seja do samba, seja do *Hip Hop*. Ainda nessa 3ª estrofe, os versos retomam a origem comum do *rap* e do samba: o gueto, a atitude, visto que há *No gueto, procedimento/ Atitude de gente bamba. Tem hip-hop no meu samba* nos recorda que os gêneros se constituem no diálogo com outros gêneros.

Caminhos abertos para muitos diálogos

*É preto no branco, no tom do meu canto
Preconceito nunca mais
Fogo na estrutura
Justiça, igualdade e paz*

Os versos finais, além de fazerem menção às cores da bandeira da escola de samba, reiteram o *papo reto* cantado/narrado ao longo do samba, *no tom do meu canto*: a luta contra o preconceito (um tema comum ao *Hip Hop*). *Fogo na estrutura* é um grito de resistência e uma contrapalavra ao sistema opressor e separatista. Além disso, encerra o Manifesto com uma resposta aos ideais burgueses de Liberdade, Igualdade e Fraternidade da Revolução Francesa, em *Justiça, igualdade e paz*.

É interessante notar que a letra deste samba foge da estrutura dos sambas de enredo tradicionais, cujas

composições, em sua maioria, têm uma característica épica, narrando feitos grandiosos e heróicos. Essa escolha não foi aleatória; há um projeto de dizer que aproxima o *rap* e o samba não apenas nas referências ou na batida executada pela bateria, mas na forma composicional. É *Um manifesto paulistano*, uma exaltação do povo preto, cuja memória e arte sofreram (e sofrem), regularmente, tentativas de apagamento, que visam monopolizar as significações do *lugar* e da *arte moderna*. Luta que o Vai-Vai enfrenta com o seu ato responsável.

É a palavra samba-rap-Hip-Hop-manifesto como arena para a luta de classes, “um palco para a disputa de opiniões e interesses de classe diversamente orientados” (Volóchinov, 2019, p. 317).

É Carnaval! É a segunda vida do povo – sua *vida festiva!* É o *riso* permeando todo o samba, pois não recusa o sério; ao contrário, purifica-o e o completa, à medida que o samba vai mostrando o seu manifesto contra opressões/preconceitos/desigualdades. Esse riso-samba vai purificando o sério “do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido” (Bakhtin, 2010, p. 105).

É o samba, na avenida, abrindo e pedindo passagem para outros tempos, outras formas de ser e de pensar o lugar das artes urbanas periféricas, num movimento de desterramento, amorosamente manifesto. *Axé!*

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORGES, Rosângela Ferreira de Carvalho. *Axé, Madona Achiropita! - Presença da Cultura afro-brasileira nas celebrações da Igreja Nossa Senhora Achiropita, em São Paulo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BRANCO, Nanci Moreira. *Memórias do samba carioca na voz dos compositores populares: uma análise discursiva de depoimentos do projeto "Puxando conversa"*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8175>

CARVALHO, Patrícia Marinho; BASTOS, Rossano Lopes. *Sítio arqueológico do Quilombo Saracura: a insurgência do movimento negro pelo direito à memória na cidade de São Paulo*. In Revista de Arqueologia, Volume 37 No. 2 Maio - Agosto 2024.

DE CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. São Paulo: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. *A constituição da subjetividade em raps dos Racionais MC's*. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3711>.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. *Discursividade, poder e autoria em raps brasileiros e portugueses: arenas entre a arte e a vida*. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8291/TeseTAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

OLIVEIRA, Dennis de. *Por que a Vai Vai incomoda(ou)?* In. *Jornal da USP*, 2024. Disponível em <https://jornal.usp.br/articulas/dennis-de-oliveira/por-que-a-vai-vai-incomodaou/>

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Org., trad., ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

EM QUEM SOU INSPIRADO

Dra. Maria Cecilia Pilati de Carvalho FRITSCHÉ¹⁶⁶

Resumo

Trata-se das lembranças de um período em que convivi intensamente com minha filha pelo campus universitário da Universidade Federal de Santa Catarina. Dentro deste discurso trabalho com alguns conceitos da teoria bakhtiniana tais como: memória exotópica, em que trabalho com a memória coletiva que vive nas relações entre os sujeitos e é representada com sua participação na cultura. Relação dialógica que aborda a questão da alteridade e sua relação com tempo e espaço e a circulação dos discursos e sua produção de sentido. Utilizei como base para os argumentos o referencial teórico dos artigos das estudiosas Marília Amorim e Joice Elói Guimarães.

Palavras-chave: Mikhail Bakhtin; memória exotópica; relação dialógica; circulação.

A experiência de uma caminhada

Descrevo a experiência de uma atividade avaliativa sugerida por uma professora da área da Educação que ministrou a disciplina chamada “Organização Escolar”, em 2023, no curso de licenciatura de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. A atividade avaliativa consistia numa caminhada pelo campus universitário. Uma caminhada sem objetivo e sem destino que nós deveríamos fazê-la com um grupo de colegas da sala escolhidos por nós mesmos.

Pelo fato de estar há muitos anos vivendo e convivendo no espaço desta universidade e compartilhando momentos únicos

¹⁶⁶ Estudante de licenciatura Letras Francês. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. E-mail: mcecilia002@gmail.com.

com minha filha, que estudou na escola infantil e no colégio de ensino fundamental que temos dentro do nosso campus, acreditei que uma caminhada com adultos não teria a menor graça e seria entediante, pois com minha filha vivenciei momentos singelos e inesquecíveis que me marcaram e com certeza também a marcaram como sujeito.

A única exigência para a realização da atividade era que nós escrevêssemos quando algo nos inspirasse, e as lembranças desses bons momentos com minha filha surgiram quando encontrei uma placa no centro de Arquitetura e Urbanismo, que dizia: “Em quem sou inspirado”. Uma frase enigmática a meu ver.

Sempre imaginei que a inspiração fosse algo que surgisse da intimidade de uma pessoa. Embora saiba que a inspiração – assim como o *insight* e a criação – é algo que surge do inconsciente de cada um e, por isso, a frase “Em quem sou inspirado” me pareceu enigmática, pois a inspiração não poderia estar em alguém e, sim, partir do próprio indivíduo. Era assim que compreendia o conceito antes de ler autoras especialistas em Bakhtin como Marília Amorim e Joice Elói Guimarães. A partir das leituras bakhtinianas, relacionei o objeto material (texto) que elaborei com os conceitos de

exotopia (memória)¹⁶⁷, o caráter dialógico (tempo e espaço)¹⁶⁸, a circulação e suas múltiplas perspectivas de sentido¹⁶⁹.

Assim como todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, o ensaio que apresento a seguir, com certeza já foi falado em mim por outras gerações, e que transmito para minha filha num contexto específico. Com a oportunidade de escrevê-lo, coloco-o em cena num universo discursivo que atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem, e por vezes me emociono com este discurso que somente faz sentido ou, pelo menos, um sentido múltiplo, na relação com os outros discursos que o habitam. (AMORIM, 2009).

¹⁶⁷ Para este ensaio, a exotopia será trabalhada como algo intersubjetivo que externaliza do sujeito para se instalar em algo material (o texto). A memória coletiva vive nas relações entre os sujeitos e é representada com sua participação na cultura. O conceito de exotopia está relacionado à ideia de amor e generosidade, segundo Amorim (2009), pois “o trabalho que realizo de meu lugar exotópico em relação ao outro é justamente uma afirmação da nossa relação de alteridade e é o meio pelo qual dou de mim”. (p. 9)

¹⁶⁸ Sobre o caráter dialógico cito a epígrafe de Bakhtin que encontra-se em Amorim (2009, p. 101) “Onde o poeta achou esse ponto? Onde ele se encontra e de onde observa?” esta citação diz respeito a questão do tempo e espaço daquele que escreve e de como dialoga com o outro. A relação dialógica, nas palavras de Guimarães (2022) seria “como caminho para a compreensão das ações humanas inseridas em um tempo histórico e um espaço social”. (p. 679), pois, no presente ensaio, existe o encontro de tempos (a infância de uma criança com a infância de um adulto). “A ressignificação de sentidos trazidos ao presente pela via da memória é um processo intrinsecamente dialógico, já que, nessa perspectiva, a memória se constitui na interação, na relação eu x outro”. (GUIMARÃES, 2022, p. 679).

¹⁶⁹ A circulação cultural do material, diz respeito a transmissão entre sujeitos e a possibilidade dos múltiplos sentidos dos leitores. Segundo Amorim (2009) “A técnica mnemônica da escrita transforma o lugar do sujeito no grupo quanto a sua responsabilidade de portador – aquele que recebe, conduz e transmite os saberes coletivos”. (AMORIM, 2009, p. 15).

1 “Em quem sou inspirado” e o encontro com a teoria de Bakhtin¹⁷⁰

¹⁷⁰ Texto na íntegra “Em quem sou inspirado”: *Caminhar numa região em que vivo há 20 anos foi algo desafiador, na medida em que julgava já conhecer todo o campus universitário e tinha a convicção de que nada mais me surpreenderia nesse espaço. Minha pequena filha e eu sempre caminhávamos por muitos lugares, como no bosque, nos bambuzais do Colégio de Aplicação e na parte da Biologia, pois ela sempre gostou muito da natureza, das árvores e seus frutos e dos insetos.*

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos, com adultos, diferentes de minha filha, não havia nenhuma novidade a compartilhar, pois uma experiência singela não teria a mesma dimensão com adultos. Que interesse teria um adulto numa trilha de formigas? Onde é possível observar um ser incrível que carrega o triplo do seu peso e tamanho. Ou numa coruja-buraqueira que aparece abruptamente defendendo seu ninho? Ou numa folha com textura diferente? Nas diferentes cores de um inseto? Ou num lagarto que passa sorratamente entre nós? São experiências tão pouco interessantes para os adultos, mas para as crianças é tudo lindo e comovente! Então, percebo que a inspiração registrada na placa no centro de Arquitetura da UFSC é algo que diz respeito à infância.

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos foi algo surpreendente! Na entrada do centro de Arquitetura e Urbanismo encontrei um texto numa placa plantada no solo: “Em quem sou inspirado?” A placa se encontrava no meio de panos brancos presos juntos num ponto acima e que caíam delicadamente em torno dela, gestada e cuidada como num ninho com dossel.

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos foi uma inspiração, um sopro de vida, uma criança com olhos curiosos sedentos por desvendar o mundo. Estar neste ambiente universitário é como manter viva a criança que tenho dentro de mim e que renasce a cada dia com uma nova ideia, uma nova maneira de ver a vida, com os detalhes; enfim, é sempre um novo sopro, uma nova chance, um novo olhar, um novo começo.

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos me permitiu encontrar a última obra em vida de Clarice Lispector, que já estava perto da morte, sua última inspiração e último sopro de vida.

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos me fez compreender que a inspiração tem hora para começar e hora para terminar e aqueles que não a permitem florescer no jardim da arte e não a acalentam num dossel, não tem vida. São como mortos vivos!

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos foi o contrário do provérbio de Deus-Jeovah, que surgiu do pó da terra e soprou a vida nas narinas do homem. Quem diria que nessa experiência genuína, pude inverter a lógica do provérbio e perceber que no lugar do criador que sopra a vida nas narinas de sua criação, foi a minha criação que soprou a vida nas minhas narinas e me deu vida.

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos, com adultos, diferentes de minha filha, não havia nenhuma novidade a compartilhar, pois uma experiência singela não teria a mesma dimensão com adultos. Que interesse teria um adulto numa trilha de formigas? Onde é possível observar um ser incrível que carrega o triplo do seu peso e tamanho. Ou numa coruja-buraqueira que aparece abruptamente defendendo seu ninho? Ou numa folha com textura diferente? Nas diferentes cores de um inseto? Ou num lagarto que passa sorrateiramente entre nós? São experiências tão pouco interessantes para os adultos, mas para as crianças é tudo lindo e comovente! Então, percebo que a inspiração registrada na placa no centro de Arquitetura da UFSC é algo que diz respeito à infância.

Amorim (2009) afirma que em Bakhtin “não há criação sem repetição”. (p. 22) “(...) não há singularidade sem memória coletiva” (p. 22) e “não há futuro sem passado” (p. 22). Transmitir a cultura para uma geração nova é “a possibilidade de regenerar-se e participar de uma vida renovada” (p. 22). Um presente recebido! Uma segunda vida. A ideia da repetição da infância que foi vivida no passado e se repete no presente e depois se materializa num texto criativo está relacionada à ideia de “acabamento” de Bakhtin. Entende-se que acabamento não pode ser entendido como algo estático e fixo e sim como algo que terá múltiplos sentidos e está em eterno devir¹⁷¹.

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos foi algo surpreendente! Na entrada do centro de Arquitetura e Urbanismo encontrei um texto numa placa plantada no solo: “Em quem sou inspirado?” A placa se encontrava no meio de panos brancos presos num ponto acima e que caíam delicadamente em torno dela, gestada e cuidada como num ninho com dossel.

A arte segundo a perspectiva bakhtiniana é como afirmou certa vez Picasso “eu pinto o que penso e não o que vejo”

¹⁷¹ Nas palavras de Amorim (2006), “a fixação é o resultado de todo trabalho de objetivação, seja científico ou artístico, pois esse trabalho distingue dois sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro devir e o daquele que lhe empresta um suplemento de visão por estar justamente de fora”. (p. 100)

(AMORIM, 2006, p. 97). A estética da arte rompe com a ideia de um objeto semelhante a ele mesmo e “restitui o movimento do sentido do objeto pela restituição do movimento do olhar”, ou daquele que olha¹⁷². (AMORIM, 2006, p. 97). A inspiração pode ser compreendida na teoria bakhtiniana da linguagem como criação. “Criar não é dar livre expressão a um suposto gênio individual ou deixar agir a inspiração”. (AMORIM, 2009, p. 12). Para Bakhtin a criação ou inspiração supõe duplamente a memória coletiva: de um lado do leitor ou ouvinte e de outro o objeto criado pelo autor. Nesse encontro entre as duas meninas, aquela que transmite a sua infância, seria a autora, e aquela que recebe com entusiasmo “se inscreve numa cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto”¹⁷³. (p. 12).

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos foi uma inspiração, um sopro de vida, uma criança com olhos curiosos sedentos por desvendar o mundo. Estar neste ambiente universitário é como manter viva a criança que tenho dentro de mim e que renasce a cada dia com uma nova ideia, uma nova maneira de ver a vida, com os detalhes; enfim, é sempre um novo sopro, uma nova chance, um novo olhar, um novo começo.

Eis aqui o campo das transformações e dos acontecimentos. Amorim (2006) afirma sobre a “renovação dos sentidos do passado e criação de sentidos futuros” (p. 102). “O sentido que se inscreve em um espaço e tempo de permanente abertura às transformações não morre”. (p. 104) Está sempre vivo nas futuras gerações. O tempo compartilhado, o qual se volta para um passado que é sempre o mesmo, a repetição do objetivo mnêmico em que as gerações desempenham um papel fundamental de transmissão e de superação. Que se define como grande temporalidade e que

¹⁷² “Do mesmo modo, o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”. (AMORIM, 2006, p. 101)

¹⁷³ “Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. Não há, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, criação sem repetição”. (AMORIM, 2009, p. 12).

projeta a humanidade e o mundo para um “além do contexto conhecido e representado”¹⁷⁴. (104).

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos me permitiu encontrar a última obra em vida de Clarice Lispector, que já estava perto da morte, sua última inspiração e último sopro de vida.

Os acontecimentos de uma existência não pertencem a ninguém, pois só ganham sentido na relação de um antes e depois. Segundo Amorim (2006) isso faz com que Bakhtin diga que “ninguém é herói de sua própria vida” (p. 96). Conforme relata Clarice Lispector com a sua personagem Angela Pralini que, por vezes, se identifica com a autora. Clarice Lispector se mantém viva a cada novo sentido que um leitor lhe dá.

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos me fez compreender que a inspiração tem hora para começar e hora para terminar e aqueles que não a permitem florescer no jardim da arte e não a acalentam num dossel, não têm vida. São como mortos vivos!

Segundo Amorim (2006), para Bakhtin “a morte e o nascimento dizem respeito à constituição do indivíduo ou do herói, que somente pode ser herói para um outro sujeito, para aquele que o representa e o totaliza”. (p. 104). A morte é o que gera a vida e a vida é aquilo que vai morrer. É neste momento que morre a minha menina para renascer na menina de minha filha. “Os ideais e os valores não pertencem a um mundo abstrato, mas se materializam e tomam forma nos elementos da vida”. (p. 104). Só posso me constituir no discurso do outro, na criação do outro. Aquele que está fora, pode dar uma imagem acabada de mim, um enquadramento. Acabamento para Bakhtin, não é algo fechado no sentido de um aprisionamento, como o vocábulo pode parecer, “acabamento é uma espécie de dom do artista para seu retratado” (p. 97). O acabamento aqui “é um ato generoso de quem dá de si.

¹⁷⁴ Para Amorim (2006) “A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma”. (p. 102)

Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender". (p. 97).

Caminhar numa região em que vivo há 20 anos foi o contrário do provérbio de Deus-Jeovah, que surgiu do pó da terra e soprou a vida nas narinas do homem. Quem diria que nessa experiência genuína, pude inverter a lógica do provérbio e perceber que no lugar do criador que sopra a vida nas narinas de sua criação, foi a minha criação que soprou a vida nas minhas narinas e me deu vida.

Ao contrariar o provérbio, com a inversão dos fatos, é possível aferir que há tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Amorim (2006) chama os dois olhares de retratado e do retratista ou artista. O olhar do retratista ou do artista compreende dois movimentos: "o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê". (p. 96). E o segundo, "de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática". (p. 96). Ao poder vivenciar a minha infância na da minha filha seria como reviver valores e perspectivas de uma forma sintética e total. Nesta segunda compreensão estaria a construção do texto em si, a elaboração do texto seguido do ensaio e sua divulgação para construção de novos sentidos.

Um possível acabamento

A ideia de amor e generosidade do lugar exotópico nesta relação dialógica entre duas meninas, naquela que desejo estar viva de forma renovada subjetivamente. Assim como Picasso que vive na sua arte com a obra de sua musa Dora Mäar, o artista retrata o olhar que vê do outro (um duplo olhar), ou seja, ele dá sentido e materialização àquilo que pensa do outro. Assim, dou o "acabamento", da perspectiva bakhtiniana, a este ensaio e a esta história, que é a materialização daquilo que vi por muito tempo nos olhos de minha filha, o entusiasmo, a curiosidade e o amor pelos detalhes. Numa temporalidade em que me vi/pensei na simbiose

com a criança que fui e quero mantê-la viva dentro de minha filha, como numa possível imortalidade, com objetivo de somar aos múltiplos sentidos em saberes coletivos que meu leitor ou minha leitora certamente saberão fazer.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. São Paulo: **Bakhtiniana**. Revista de estudos do discurso. 2009, v. 1, n. 1, p. 8-22.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotropia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos: chaves**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-115.

GUIMARÃES, Joice Elói. Memória e renovação de sentidos no ensino da escrita em português em Timor-Leste. Rio de Janeiro: **Diadorim**, v. 24, n. 2, 2022, p. 675-691.

DESTERRAMENTOS NA POÉTICA DE DOSTOIEVSKI

Victor Batista BRANCO¹⁷⁵

1. Introdução

O impacto de Dostoievski é comparado por Bakhtin às transformações provocadas pela tese copernicana na ciência, pois ele teria realizado uma "revolução copernicana" na história da literatura. O caso de "Gente Pobre" é exemplar quando o autor faz Dievuchkin ler Gógol, de modo que ele se veja naquele funcionário pobre objetificado e indigne-se com todos os discursos que tome a sua vida como acabada e concluída.

Todos os traços sócio-caracteriológico aplicados ao herói pelo autor, Dostoievski converte ao campo de visão da personagem, incitando-o até mesmo a polemizar com as definições e objetificações literárias realizadas à revelia. Assim, Dostoievski abala a posição monológica do autor em relação ao herói, distinguindo-se de Gógol, embora tenha utilizado do conteúdo de seu universo literário.

Este pode ser o "desterramento" que Dostoievski tenha realizado na literatura, confrontando na estética todas as visões objetificadoras, embora as suas críticas não se restringisse ao campo da literatura. Referindo-se à sua poética, lhe define como "realismo no mais alto grau", dedicada a desvelar as profundezas humanas e a não pura e simples descrever a subjetividade humana enquanto artifício do meio. É exemplar, inclusive, a polêmica que seus heróis travaram com visões objetificadoras do humano que lhe privam da possibilidade da última palavra.

¹⁷⁵ Doutorando em Ciência Política pelo PPGCP-UFF (Programa de pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense). E-mail: victorbatista@id.uff.br.

Todo esforço criativo de Dostoievski e seu trabalho com os elementos de composição são convertidos no objetivo de fazer o herói dar a sua última palavra. Por isso, todo o seu talento de criar aquele clima tenso que desperta a palavra do herói espontaneamente.

A seguir, apresento as visões contrastantes de Bakhtin e Engelgardt sobre a função da ideia nas obras de Dostoievski e finalmente a compreensão bakhtiniana da nova posição dialógica do autor em relação ao herói.

2. Da função da ideia

Para Bakhtin, Engelgardt entendeu com profundidade a peculiaridade fundamental nas obras de Dostoievski quando realiza a análise sobre o herói dostoievskiano, herói este que contrai relações especiais com uma ideia. Neste herói ideólogo, a ideia-força "lhe determina e lhe deforma a consciência e a vida (Bakhtin, 2002, p. 22). Por isso, o romance é denominado de "romance ideológico", embora não o romance de ideias ou filosófico como em Diderot e Voltaire no século XVIII, mas um romance sobre ideias, como se ali houvesse uma biografia da ideia, uma historiografia da ideia.

Assim como o complexo de ideias-forças é determinante na representação artísticas do herói, também a realidade que o rodeia é representada a partir dos diversos pontos de vistas dos heróis. Não há, portanto, uma realidade objetiva nas obras de Dostoievski, mas visões do real através de distintos planos ontológicos.

E como Engelgardt enxerga a unidade desses distintos planos? É aí que encontramos o erro do crítico literário, segundo Bakhtin, pois Engelgardt compreende que esses planos ideológicos combinam-se formando a imagem das relações contraditórias que as ideias desenvolvem no espírito uno. Em outras palavras, Engelgardt vê a partir dessa pluralidade, o desenvolvimento dialético do espírito uno na consciência do próprio Dostoievski.

Bakhtin não nega que Dostoievski experimentou essa pluralidade em sua própria subjetividade, apenas questiona que tenha sido a partir deste âmbito a inspiração para desenvolver a sua ideia artística. Na verdade, toda essa diversidade ideológica Dostoievski via nas relações tensas e contraditórias entre os grupos sociais da época.

Sendo assim, o que há nas suas obras não é a perspectiva de formação do espírito, mas a aplicação da categoria artística da *coexistência* e *interação*. Dostoievski pensava o seu mundo no espaço e não no tempo. As obras de Goethe, pelo contrário, tende para a série em formação, cujas contradições são afiguradas enquanto desenvolvimento histórico uno, sendo o presente o vestígio do passado, contendo uma tendência do futuro.

Em Dostoievski, todas as vozes ideológicas são colocadas simultaneamente no mesmo espaço e interpretar o mundo significa colocar todos os seus conteúdos como simultâneos e desenvolver inter-relações entre eles.

Esse dom de ver tudo simultaneamente, embora cegasse para determinados aspectos da realidade, o ajudava a ver a multiplicidade onde outros viam uma coisa apenas. Onde muitos ouviam apenas uma ideia, ele ouvia duas e onde se via uma só consciência, Dostoievski enxergava duas. A função do duplo é interessante neste aspecto, pois cada contradição interior do indivíduo é convertido em dois indivíduos para dramatizar essa contradição e desenvolvê-la extensivamente.

Por fim, a conclusão de Bakhtin é que o principal equívoco de Engelgardt foi estabelecer a ideia como heroína nas obras de Dostoievski, quando ela tem uma função muito específica ali. Não há ideia que seja de ninguém, na concepção dostoiévskiana, pois elas fazem parte das relações conflituosas e tensas entre indivíduos e grupos sociais. As ideias, na verdade, são como a pedra de toque para experimentar o "humano no humano", pois Dostoievski realiza a sua ideia artística para afigurar o humano em contraposição a tudo que lhe possa determinar de fora. Por isso,

todos os seus esforços de confrontar as teorias deterministas que definem o ser humano como resultado do meio.

O que Dostoievski realiza, portanto, é afigurar a interação entre consciências no campo das ideias, pois ela nunca se bastam por si mesmas, mas está em tensa relação com outras consciências.

3. A nova posição radical do autor: transformando o herói de objeto a ponto de vista

No segundo capítulo de "Problemas da poética de Dostoievski" onde apresenta a problemática da personagem e da posição dialógica do autor, Bakhtin apresenta o contraste entre a poética de Dostoievski e Gólgol.

Como já citado na introdução, Dievuchkin personagem de Gente Pobre toma nota da representação do funcionário pobre em "O Capote" de Gólgol. Ele fica ofendido quando reconhece a si mesmo em Akáki Akákievitch, indignando-se porque espiaram a sua pobreza e a transformaram em literatura. Ali ele se vê completamente calculado e com a imagem objetificada sem que lhe dêem a oportunidade da palavra. Esta chance dá Dostoievski que proporciona a revolta de Dievschkin contra a palavra objetificadora da literatura.

A personagem, portanto, não lhe interessa enquanto um tipo ou um caráter, mas enquanto ponto de vista. Por isso, todas as características atribuídas pelo autor à personagem, atributos que vem de fora, são colocados no plano de visão da personagem que polemiza com todas as vozes que lhe tentam tomar como objeto mudo.

Numa fórmula simplificada, o autor transfere para o campo de visão da personagem, o autor e o narrador com todos os seus pontos de vistas, transformando em matéria da autoconsciência toda essa realidade integral acabada. Assim, aquilo que o autor executa, agora é realizado pela personagem que focaliza a si mesma por todos os pontos de vistas. O autor, por sua vez, focaliza não mais a realidade da personagem, mas a sua autoconsciência.

O mundo exterior transferem-se do campo de visão do autor para a da personagem e, por isso, não pode ser mais caracterizado como fatores causais e genéticos da personagem. Ao lado da autoconsciência, o autor contrapõe não mais o mundo objetivo, mas apenas outras consciências isônomas.

No plano monológico, a personagem é fechada e seus limites racionais são rigorosamente delineados. Ela não pode deixar de ser ela mesma, ultrapassar os limites do seu caráter, de sua tipicidade, do seu temperamento sem perturbar o plano monológico do autor. A autoconsciência da personagem está inserida num sólido quadro da consciência do autor, inacessível a ela, que a determina e é apresentada no fundo sólido do mundo exterior.

Dostoievski recusa tais premissas. A personagem dostoievskiana é um discurso puro, uma voz pura. Toda construção artística de Dostoievski está voltada para a revelação dessa palavra, em relação à qual é agente de funções provocantes e orientadoras. Por isso, é denominado como talento cruel, pois sujeitava as suas personagens a torturas morais, visando obter das personagens as suas palavras.

Tolstói, por sua vez, introduz à vontade e diretamente da parte do autor, os pensamentos do herói moribundo. O mundo de Tolstói é monológico. A autoconsciência é apenas um momento da imagem estável da personagem, inclusive em momentos de crise. A autoconsciência não adquire valor de forma. A incompletude ética não se converte em inconclusibilidade artístico-estrutural do herói.

Tolstói em "As Três Mortes" retrata as mortes de uma senhora rica, de um cocheiro e de uma árvore. No conto, a morte é resultado da vida que a enfoca como ponto de vista ideal para avaliação desta vida em sua totalidade. Os três planos existentes no conto, entretanto, são fechados e ignoram-se por completo. Não há relações internas entre as consciências, nem a senhora sabe do cocheiro e da árvore e nem o cocheiro sabe das outras duas vidas e mortes, embora estejam lado a lado no mesmo mundo de modo exterior.

Todas as três vidas em um mundo objetivo estão apenas no plano de visão do autor. Todas as vidas e mortes enfocam umas às outras, mas apenas do ponto de vista do autor. Tanto a senhora quanto o cocheiro vêem apenas o seu mundo. Os planos de visão dos heróis não se contatam e muito menos com o ponto de vista do autor.

A posição dialógica em Tolstói lhe é estranha. Ele não leva o seu ponto de vista à personagem, assim toda definição da personagem que o autor realiza é à revelia, não pode ter a última palavra da personagem. Aqui, portanto, há apenas o autor enquanto sujeito cognoscente e as personagens enquanto objetos do seu conhecimento.

Mas, e se Dostoievski fosse o autor do conto "As Três Mortes"? Ele não poderia retratar três mortes, pois a morte em Dostoievski não tem valor conclusivo e esclarecedor da vida. Poderia, talvez, colocar a morte do cocheiro e da árvores no campo de visão da senhora e fazer contatar todos os planos de visão das personagens, confrontar todos os pontos de vistas e fazer conhecido das personagens tudo de essencial que estivesse no campo de visão do autor, de modo que este ocupasse uma posição dialógica com as outras perspectivas. Assim foi, por exemplo, com Ivan Karamazov que entende as verdades de Zóssima, de Dmítri, de Aliócha e do "sensual" Fiodor Pávlovicht, seu pai. Pois, na poética dostoievskiana, cada "verdade" alheia é introduzida no campo de visão dialógico.

4. Considerações Finais

Sobre os desterramento na perspectiva filosófica de ver a subjetividade como uma estrutura fechada e solipsista ilustrada pela dialética do espírito (quando Dostoievski, enxergava a dialogia fundamental da vida) e o desterramento na poética literária com a nova posição dialógica do autor.

Onde muitos viam uma só coisa, Dostoievski via a pluralidade, duas ou mais vozes, com uma capacidade

extraordinária de reuni-las num só lugar e provocar-lhes a palavras, enquanto vozes plenivalentes e equipolentes. Estas vozes, ele não as inventava, mas auscultava na cidade, vozes ainda jacentes que ele desenvolvia a partir da lógica de seu próprio ponto de vista.

Embora tenha experimentado mudanças entre os planos ideológicos de sua época, Dostoievski não encontrou essas vozes dentro de si mesmo, mas as captou na realidade social através de sua sensibilidade sociológica, a partir do fundamento de que não há ideia que não pertença a ninguém. A origem da ideia é lá fora, em resposta a outro ponto de vista situado em determinado lugar social.

Ao reuni-las, Dostoievski "desterra" as tais vozes de supostos isolamentos e explicita artisticamente aquele aspecto dialógica da vida e do pensamento. Da mesma forma, ao criar a nova posição dialógica do autor e a não resguardar para si nada de essencial que não o herói não veja e nem escuta, também realiza o desterramento na literatura, opondo-se ao plano monológico do autor. Esta monologia que toma a consciência do herói apenas enquanto traço, um momento de sua imagem estável. No plano dialógico, no entanto, o herói rompe a barreira da surdez, pois agora escuta a voz do autor e lhe pode responder e resistir.

Para a conclusão parcial da reflexão, chegamos a dois tipos de desterramentos. A primeira refere-se à própria dinâmica do pensamento que não é mais compreendido como um espírito isolado e fechado em seus próprios sentidos, pois nada pode falar que já não esteja povoado de outras vozes. Para mirar os olhos tem de responder a interpelações e a também interpelar.

A segunda refere-se à "virada copernicana" de lidar com o herói como ponto de vista e não mais como objeto. Autor e herói estão face a face, diante das palavras um do outro, embora ainda estejamos é claro referindo-se ao processo criador do autor. Mas, da mesma forma que se cria o herói enquanto ponto de vista, cria-se um herói mudo, na relação de um autor-sujeito e um herói-objeto.

Assim, o realismo habitual dá lugar ao realismo no mais alto grau, pois em seu talento cruel para provocar e instigar a palavra do herói, Dostoievski desvela o que há de mais profundo no "humano do humano" que é a sua última palavra de uma vida no limiar.

Referência

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Tradução: Paulo Bezerra. 3 edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

ARTE CONTEMPORÂNEA E NATUREZA: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO

Maria Carolina ALVES¹⁷⁶
Daniela Franco CARVALHO¹⁷⁷

Apresentação

A atividade humana é plural e multifacetada, reconstitui e reproduz aspectos da língua e sua comunicação. Quando vista de uma perspectiva de interação social, é um meio nutritivo para criação de novas possibilidades de existência, com signos e palavras suficientemente estáveis e fomentadas por enunciados formados a partir da relação dialógica entre o sujeito falante, seu entorno, suas referências, repertório, e etc. Sempre disposto em responder àquilo que se recebe, um movimento intrinsecamente responsável.

Uma criação, um produto da criatividade subjetiva do pensamento humano, produz significado na cadeia dialógica sem fronteiras entre passado, presente e futuro. Isso porque os produtos da cultura são marcados por ideologias, nas quais é impossível dissociar a valoração emotivo-volitiva individual do autor e de seu interlocutor presumido. Nesse sentido, entendemos que produções culturais trazem a marca do Grande Tempo de maneira ininterrupta, em constante reelaboração.

Elas são carregadas de singularidade, são abertas e capazes de remodelar sentidos e compreensões a partir de relações dialógicas e seus contextos, tanto o de criação quanto de recepção. Por isso, a língua e os desdobramentos do ato de comunicar-se para o círculo de Bakhtin não se dão na ordem funcional, mas sim na

¹⁷⁶ Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. maria.alves.carolina@gmail.com

¹⁷⁷ Professora adjunta no Instituto de Biologia. Universidade Federal de Uberlândia. danielafrancocarvalho@gmail.com

estratificação sócio-discursiva onde o sujeito expressivo compreende de maneira participativa.

Nesta produção nos atentamos às produções estéticas de artistas mulheres do estado de Minas Gerais e a obra de arte contemporânea compreendendo-as quanto propulsora de pensamentos regidos por elementos ideológicos e estéticos. Aqui o entendimento de estético está no campo daquilo que é criativo, eticamente e responsabilmente criado em comunicação interna com o público e em determinado contexto, um processo direcionado ideologicamente a partir de determinada avaliação. Por isso a associação entre aspectos emotivo-volitivos no contato dialógico e polifônico com produções estéticas complexas é relevante para compreender questões que incidem no mundo contemporâneo para além do excepcionalismo humano, factual e binário.

Enunciados do cotidiano e enunciados artísticos tem uma base comum pois estão ambos no interior da grande corrente dialógica da comunicação sociocultural e têm ambos a marca axiológica-ideológica em sua significação. Ao escrevermos com, e sobre, o excedente de visão que vem de nossa experiência no campo da Educação e da Extensão Universitária se faz importante posicionar quem nos lê quanto ao entendimento daquilo que orienta os diálogos entre educação, arte, ciência, natureza e cultura. São critérios da ordem do acontecimento, do encontro e do olhar atento que se distanciam do entendimento de que essa discussão estaria findada em compreensão, ao passo que intencionamos, portanto, oferecer perspectivas para se pensar deslocamentos para educação sobre ambiente e para a educação climática a partir de obras de arte feminista no contexto do Antropoceno.

O posicionamento é algo de primeira relevância no processo enunciativo aqui proposto e direciona a compreensão e a produção de conhecimento perante o percurso discursivo. É importante destacar, portanto, que em uma orientação bakhtiniana perante as narrativas da vida vivida em um estrato social, as relações dialógicas regem a compreensão do mundo da cultura somente em

ato. Esse ato que é eticamente responsável, colocando o sujeito falante em movimento de compromisso com resposta, com a continuidade da cadeia discursiva e polifônica, adicionando sua voz no complexo da língua de maneira participativa.

Abrir-se para o novo é estar disponível para o inesperado de maneira sensível, estética e avaliativa. Atuando, em um agir ininterrupto de maneira responsável, sem álibi, e afirmando e reconhecendo a totalidade do existir-evento como evento-único. Algo que não pode ser pensado, apenas vivido perante a responsabilidade bilateral entre a cultura e a vida. E entre a natureza e a cultura. Entre arte e ciência. Apesar da vontade orientar essa deriva, ela não valida o ato, é com a orientação imperativa da consciência moralmente válida e responsabilmente ativa do tom emotivo-volitivo que o sujeito pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente.

A contemporaneidade permeada pelas mudanças climáticas, a ebulição global, os eventos extremos, nos direciona o olhar para o elemento da natureza como potente aproximação entre os impenetráveis mundos da cultura e da vida. Para tanto foram elaborados textos de campo, por vezes corrida em histórias, por vezes visuais como mapas mentais, para que os acontecimentos do contato com obras de arte de diferentes linguagens pudessem ser resgatados no momento de transição para esse texto seguindo uma metodologia narrativa.

Com a bióloga e antropóloga estadunidense Donna Haraway (2021, 2022) nos aproximamos com os estudos multiespécies para tomada de consciência e atribuição de sentido participativo-vivido ao tecer com espécies companheiras a indissociabilidade de *naturezas culturas* que defende a dimensão dos seres mais que humanos como figuras fazedoras de sentido. Dialogamos com o meio natural, vivo ou não, a fim de ultrapassar a ideia de excepcionalismo humano, fazendo parentes e estando em comunicação com um mundo todo vivo (Dias, 2020) tem sido uma maneira de se orientar nas ruínas do Antropoceno.

Ao trazer a perspectiva de enunciação e comunicação de Bakhtin (2010, 2018) e Volóchinov (2017) apresentamos questões disparadas no cotidiano dos contextos educativos. Nesse ponto, relacionar aspectos da comunicação, da linguagem, da relação com o outro de encontro com a potência da criação, e seus entremeios com a ciência e a natureza proporciona melhor direcionamento de intencionalidade e responsabilidade na cadeia discursiva, palco da ação do professor, e de novas produções do cenário atual ao possibilitar, assim, melhor entendimento da própria participação integrante na irrevogável cultura visual.

Esse viver inacabado é construído entre alteridades, avaliações, ideologias e desejos em um percurso impermanente guiado por uma consciência singular, em comunicação de dentro para fora e de fora para dentro partir do próprio repertório de vida, em resposta à enunciações percebidas nas paisagens habitadas. E é adensado com Clandinin e Connelly (2011) através da narrativa quanto metodologia de pesquisa marcada pela construção de argumentações e de sentido a partir da própria experiência singular, participativa e fronteira na relação para com o outro.

Nos vemos capturadas pela impermanência das paisagens do antropoceno, heterogeneidades que extrapolam o campo do natural, da conservação e do manejo, das mudanças climáticas ou do efeito estufa, mas dialogam com o universo cultural e suas alegorias em movimentação. Velocidade e mudança. Ideologias imbricadas no poder, e no consumo. Entendemos que os posicionamentos valorativos estáveis que foram ditos e apoiados no excepcionalismo humano, na colonização, nas estruturas de poder verticalizadas, no machismo, no racismo, na xenofobia, dentre tantas outras condicionantes de poder e daquilo que é mesmo, mono, não dão conta de explicar complexas questões do contemporâneo antropogênico(cêntrico). Logo, “as relações instrumentais têm de ser reavaliadas, repensadas, vividas de outra forma” (Haraway, 2022, p. 91).

A seguir apresentamos esboços, fragmentos confessionais auto bibliográficos, próprios, diluídos de uma escrita conjunta, co-

autorias nascidas no limite da “vivência do nós” (Volóchinov, 2017, p. 208), e nos posicionamos na deriva entre modos de pensar com a força imagética e textual na criação de textos de campo de caráter individual, mas intimamente imbricado na voz de autoria coletiva individualmente compreendida: “a palavra efetiva do outro penetrou tão profundamente no íntimo, nos próprios átomos da construção, as réplicas mutuamente opostas se sobrepuseram tão densamente umas às outras que o discurso se afigura externamente monológico” (Bakhtin, 2018, CCLIX).

A entonação a seguir é um eu-nós nascida a partir das atividades e ações do *Amplia*¹⁷⁸, um projeto de extensão em interface com a pesquisa financiado pela FAPEMIG (2023-2025) e também grupo de pesquisa no âmbito da pós-graduação em Educação intitulado “*amplia: amálgama em educação, ciência e arte*” que está cadastrado na base corrente do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. E também do projeto Educação e arte na interface ciência-natureza (Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023—2023-2026) e do coletivo de arte eco-feminista que recebe e reúne pessoas não artistas, professores, estudantes e artistas mulheres de minas gerais com o apoio do incentivo a cultura do Estado de Minas Gerais. Experiências que nos permitiram contato, diálogo, escutas e feitura que articulam natureza, ciência, educação e arte.

Arte, Ciências e Natureza

Trajetórias são construídas em conjunto, com companheiros e companheiras de vida e de pesquisa, vivemos jantares, comemorações de prêmios, bancas, aprovações, qualificações, submissões, aceites, correções, publicações e participações em eventos... produção prática, pesquisas vividas. Nos posicionamos em resposta aos enunciados que resgatam os saberes ancestrais, que são compreendidos com a natureza.

¹⁷⁸ Visite o site www.amplianarede.com.br e saiba mais.

Estamos no meio de existências enredadas, de múltiplos seres em relação, deste animal, desta criança doente, desta aldeia, destes rebanhos, destes laboratórios, destes bairros de uma cidade, destas indústrias e economias, destas ecologias que ligam naturezas e culturas sem fim. Essa é uma tapeçaria ramificadora de ser / devir compartilhados entre criaturas (incluindo humanos) na qual viver bem, florescer e ser “bem-educado” (na relação política / ética / certa) significa permanecer dentro de uma materialidade semiótica compartilhada, que inclui o sofrimento inerente a relações instrumentais desiguais e ontologicamente múltiplas (Haraway, 2022, p. 89).

Feito liquidificador axiológico compondo entendimentos nossos, próprios, particulares, formando alteridades de mim. O que podem as obras de arte contemporânea? Como sensibilizar os conviventes humanos em meio a um antropoceno que rui o ambiente natural à deriva dos ideais capitalistas “enquanto seres corriqueiros atados, são também sempre figuras fazedoras-de-sentido que reúnem a quem lhes responde em tipos imprevisíveis de ‘nós’ ” (Haraway, 2022, p. 8)?

O contato com produções artísticas nos faz sensíveis. Em deriva pelos sentidos, pelo apelo do estético em uma sociedade de consumo, que comercializa inseguranças criadas em um mecanismo disciplinador. Homogêneo. Nos põe em ato amoroso através de registros fragmentários da memória. Sonho delirante de um ensino do/ao afetar-se, de uma possibilidade metodológica em ecossistemas de criação. Responsabilidade, responsividade, ato responsável, diálogo, linguagem, mídia, (auto) imagem e estimas.

No percurso de compreender “que as conexões entre arte e ciência podem promover ensino e construção de conhecimentos produtores de sentidos singulares por meio da interação e participação” (Alves e Carvalho, 2023, p. 2) nos aliamos às obras de arte feministas, artistas e elementos naturais capazes de promover encontros em diferentes linguagens, técnicas e contextos. Como educadoras priorizamos além de expandir o repertório cultural como também acolher a potencialidade da arte como território

educativo e como paisagem de narrativas da experiência ao fomentar a vivência e a experiência artística/criativa.

Uma educação a partir da unidade da linguagem e comunicação. Uma educação que integra a arte, a cultura e a história e atende ao direito de todos de “conhecer como ato criador” (Goulart, 2013), expandindo a compreensão de mundo dos indivíduos envolvidos. Ao aprimorar saberes sobre os processos comunicacionais nos contextos formativos vislumbramos aspectos desse encontro. “O relacionamento cara a cara de espécies companheiras torna possível o surgimento de algo novo e arrojado” (Haraway, 2021, p. 63) e é no acontecimento, no evento, que diálogos emergem e com os quais se pode pensar com a natureza e a ciência.

Devido a natureza discursiva das ações, considerando interações essenciais na produção de conhecimento, experienciar favorece a construção de dados empíricos a partir do diálogo. Pensar e escrever pesquisa narrativa. Revisitas. Reviravoltas tridimensionais. Tempo. Dobras. Chaves viradas, recusas diárias. Viver na deriva, entre fronteiras. Escuridão, profundidade e solidão. Querer novos horizontes e possibilidades de pesquisas igualmente rigorosas que rompem com o estruturalismo moderno, empoderar e fortalecer. Fazer encanto com a dimensão da comunicação em recorte com a ciência e seus entremeios aliadas com a arte. Ato cognitivo, ético e estético fazem confluência com a natureza, com a escolhas das palavras, na entonação, na reprodução, na avaliação, na criação. Confluências que ativam condições de existências possíveis naquilo que é corriqueiro, que escorre pelos dedos, que é radicalmente impermanente e alteritário.

Esses são os contágios e as infecções que ferem o narcisismo primário de quem ainda sonha com a excepcionalidade humana. São também os remendos coletivos que dão sentido ao devir-com das espécies companheiras nas naturezasculturas (Haraway, 2022, p. 42).

Provocações essas orientam, nas tais tensões fronteiriças do pesquisar narrativo, no fazer da experiência, no experienciar cotidiano à nossa própria maneira, por vezes exteriorizada, por vezes introspectiva, por vezes em revisita ao passado, por vezes em projeção para o futuro, por vezes em autoridade, por vezes sem auditório algum, mas em busca de um viver dialógico, em diálogo com aquilo que me é dado, com a palavra do outro, com criações outras que me perpassam. Em deriva com a teoria vivo, interajo, respondo, crio.

Orientadas pelo ato responsável e amoroso. Amorosamente mais que humano. Em alteridades significativas capazes de se deslocar entre singularidades irrepetíveis acionadas pela unidade objetiva da arte.

Como é possível nutrir conhecimento geral em mundos pós-coloniais comprometidos com levar as diferenças a sério? As respostas para essas perguntas só começam a aparecer em práticas emergentes; ou seja, com um trabalho vulnerável e com os pés no chão que aglomera agências e estilos de vida não harmônicos, responsáveis tanto por suas histórias díspares herdadas quanto por seu futuro comum-quase impossível, mas absolutamente necessário. Para mim, é isso que *alteridade significativa* quer dizer” (Haraway, 2021, p. 16 [destaque da autora])

Acessar conhecimentos científicos pela arte reelabora entendimentos prévios e também compreensões sobre a natureza ao estabelecer na arte paisagens de atuação. O acesso pela criatividade liga a vida real à criação, ao fabulativo, e rompe barreiras da ciência à medida que o impacto da interação pelas obras acrescenta consciência na cadeia dialógica. Os jogos visuais, a imagem, o som, os elementos naturais fomentam interseccionalidades entre arte e educação potentes o suficiente para compreendermos a arte contemporânea como mediativa.

E o que temos percebido com esse processo dialógico é que a obra passa a ser promotora do compartilhamento de visões de mundo que

jamais seriam explicitadas se não houvesse essa abertura de questionamentos, na qual o visitante se sente convidado a comentar sobre si e fazer relações daquilo que experimenta com a própria vida e pensamentos. Muitas vezes, numa ação mediada, nos surpreendemos com manifestações do público de que jamais antes poderiam ter compreendido uma obra de arte contemporânea como impulsionadora de temáticas científicas. Provavelmente isso ocorra justamente pela singularidade da proposta, que é, a partir da obra evidenciar aquilo que faz sentido na vida do sujeito. E como, no cotidiano, as explicações científicas e termos da ciência nos envolvem, ao elaborar argumentos acerca de uma obra de arte, as temáticas científicas são lembradas e pronunciadas no diálogo (Alves e Carvalho, 2023, p. 10-11).

Experiências estéticas têm uma força que não se pode controlar. Assim como educação e a natureza. Está no campo do evento, no aquilo a se realizar eticamente que a perspectiva de relações mais que humanas ganha velocidade para promover sensibilidades perante o antropoceno. São práticas de habitar ruínas. O sentimento sublime que se anuncia as grandezas da natureza, das mudanças climáticas e dos eventos extremos como um certo tipo de atração por aquilo que a natureza nos diz tendo a arte como artifício facilitador.

Encantadas com a dimensão da comunicação em recorte com a ciência e seus entremeios divulgacionais pensamos narrativas científicas e midiáticas se entrelaçando como produtos de uma cultura imaterial, silenciosa, imbricado na língua e nos extratos sociais, nas escolhas das palavras, na entonação, na reprodução, na avaliação, na criação. Disruptivas seguimos... sonho delírio da deslinearidade: lentes escalafobéticas para um olhar preferencial de mundo.

Sabendo que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Mesmo os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no

diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão reelaborados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do *grande tempo* (Bakhtin, 2010, p. 79). Grifo do autor.

Procuramos trazer atravessamentos pela arte e pela ciência a presença criativa da natureza e das espécies companheiras mais que humanas que incitam criações que auxiliam, tangenciam e tensionam enunciados em movimento, produções as quais ao mesmo tempo que foram criadas, enunciadas, em determinado tempo e lugar, se fazem pulsante em novos enunciados de contextos, palavras e entonações outras. Distante do entendimento de que as compreensões aqui elaboradas se encerram nessa produção, as interlocuções arte-ciência-natureza-cultura também não estariam cessadas em potencialidade.

Agradecemos o apoio da CAPES pela bolsa de doutoramento concedida e ao CNPq pelo apoio financeiro que viabilizou a submissão, presença e apresentação da pesquisa.

Referências

ALVES, Maria Carolina; CARVALHO, Daniela Franco. Museus e Obras de Arte Contemporânea: Campo da Experiência na Pesquisa Narrativa e Ensino de Ciências. Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, Manaus, p. e23030, 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello; Tradução: Carlos Alberto Faraco. 3. reimpres ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O diálogo em Dostoiévski. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. [1981], p. 115-206.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DIAS, Susana. Perceber-fazer floresta: da aventura de entrar em comunicação com um mundo todo vivo. **ClimaCom** – Florestas [Online], Campinas, ano 7, n. 17, Jun. 2020. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/susana-dias-florestas/>

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. tradução: Pê Moreira. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARAWAY, Donna. **Quando as espécies se encontram** [recurso eletrônico]. Tradução: Juliana Fausto. 1a ed. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio acerca de educação e arte. Em: FREITAS, Maria Tereza (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 69–95.

VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo; Tradução: Ekaterina Américo Vólkova. 2o ed. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOZES ENTRE LINHAS: A ESCRITA E A PRODUÇÃO DE SI EM CARTAS E DIÁRIOS

Aline dos Santos CAROLINO¹⁷⁹

Juliana Alves Bezerra de ANDRADE¹⁸⁰

Primeiras palavras...

Na contemporaneidade, a diversidade se manifesta de maneira cada vez mais complexa e abrangente, aproximando o distante e pluralizando os horizontes. Este fenômeno nos impele a uma reflexão profunda sobre a dimensão ética das ações humanas.

O presente estudo, fruto da união de duas pesquisas em andamento, se debruça sobre a importância do deslocamento em direção ao outro, da resignificação dos discursos a partir do pensamento crítico, da escrita para produção de si, promovendo uma compreensão dialógica que emerge das nossas diferenças. Ao explorar essa temática, buscamos evidenciar como a interação ética e respeitosa entre indivíduos pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1 A porta da verdade

A porta da verdade
A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia
verdade.

¹⁷⁹Mestranda em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
carolinoaline8@gmail.com

¹⁸⁰Mestranda em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
jualvesdeandrade@gmail.com

E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar.
Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
(Andrade, Carlos. 1984, p.26)

Acerca da pluralidade de olhares e horizontes, o poeta nos lembra que a verdade pode ser complexa e fragmentada, multifacetada e subjetiva, variando conforme a perspectiva de cada um. No final, cada pessoa escolhe a metade da verdade que mais lhe agrada, influenciada por suas próprias ilusões, preconceitos e limitações. Tal escolha reflete como a percepção da verdade é moldada por fatores pessoais, como caprichos e miopias individuais. O poema também destaca que nenhuma das metades da verdade é totalmente bela ou completa, sugerindo que a verdade absoluta pode ser inatingível. A beleza, portanto, pode residir na imperfeição e na diversidade das perspectivas.

Buscando adentrar diversas portas ao longo desta escrita, sem nunca eleger uma delas como a detentora da verdade absoluta, é que trazemos um pouco das pesquisas em desenvolvimento. Compreendendo o caráter dialógico da comunicação, quanto um ato de interação, onde há um vínculo entre as pessoas, bem como interatividade e coautoria é que trazemos a comunicação reflexiva do discurso e a escrita na produção de diários de si como possibilidades de se chegar a esta. Compreendemos que:

Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos.

O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (Freire, 2013 p. 55).

Entende-se que a comunicação não é uma relação mecânica entre um emissor e um receptor, com uma mensagem no meio. Essa perspectiva está em muito ultrapassada, portanto “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (idem, p. 58).

O encontro “eu” e o “outro” através da comunicação é caracterizado por Bakhtin (2011, p. 29) como uma experiência ética e estética, sendo através dela que nos constituímos enquanto sujeitos pensantes e atuantes. Nesse sentido, “a objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro” (idem, 1997, p. 52).

Bakhtin para apresentar sua ideia de responsividade, que é uma mistura de responder com responsabilizar-se, dá foco a singularidade de cada sujeito. Como cada sujeito é único, seu cenário também é único, e cada sujeito terá o desafio de agir de maneira responsiva no seu próprio ambiente. Bakhtin (2010) cita que “pensar é um ato ético que posiciona responsivamente o sujeito no mundo social, pensar a infância é firmar um tipo específico de posicionamento, uma vez que outro que a pesquisa evoca é a criança”.

O conceito de comunicação, se dá portanto por meio da relação com as pessoas. Entender a comunicação na relação, é compreender que a estrutura do mundo social e humano não existiria como tal se não fosse este um mundo de comunicabilidade. “Se não há acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação” (idem, p. 57).

A escrita de Diários é o ponto fundamental de uma das pesquisas em andamento, no sentido de perceber quem são e do que são feitas as professoras da Educação Infantil. Sendo uma das

autoras, professora da rede pública municipal de Florianópolis, tais perguntas ressoam também no corpo daquela que vos escreve. Tendo como ponto de partida a “escrita” docente situada na prática de diários, que se difere do registro utilizado na produção da documentação pedagógica.

Toda professora - e aqui opta-se por utilizar o termo no gênero feminino a partir do reconhecimento político de que esta profissão é exercida majoritariamente, e historicamente, por mulheres - escreve a fim de cumprir as demandas ligadas ao exercício da docência: avaliação, registro e planejamento, categorias que subsidiam a documentação pedagógica. Entretanto, não é sobre esta escrita prescritiva e objetiva que recai o nosso olhar ao longo da pesquisa.

Vivemos em um mundo que busca a identidade e considera menos importante a subjetividade. Por esta razão, colocamos a escrita de si como um importante dispositivo para possibilitar o necessário deslocamento da produção de diários apenas como instrumento de registro docente para a execução de um projeto de construção de si. Quando escreve, a própria professora se escuta, se acolhe e se compreende. Não delega seus anseios crus para outrem, os elabora primeiramente em cartas/cadernos para si mesma e depois - caso deseje - partilha com seus pares e/ou equipe diretiva. Escrever sobre si se torna relevante para construção de um sujeito ético ao passo que:

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva, ou mais precisamente uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso (Foucault, 1992, p. 131).

A escrita de si configura-se como um processo ligado à produção de subjetividades e é nesta escrita que nos debruçamos na pesquisa em questão. Ao nos referirmos ao conceito de subjetividade, Claudia Chamorro (2014) explica que os processos

de subjetivação possuem relação com os posicionamentos que os indivíduos vão tomando durante suas trajetórias a respeito das próprias experiências. Estes posicionamentos respondem a diversos fatores como contextos históricos, condições econômicas, e, em definitivo, às relações sociais (Molina, 2021, p.79). Portanto, torna-se relevante dialogar com as ideias de Michel Foucault acerca de como a escrita opera como ferramenta de aprendizagem e criação de si. Sendo a escrita uma forma de tornar-se dizível, o processo de produzir a si mesmo é considerado uma obra: obra de criação de si (Salles, 2011, p.26). Escrever sobre si preserva o vivido e dá visibilidade ao processo de formação do sujeito, afinal “produtivo e essencial é precisamente o percurso” (idem, p. 39).

A partir do momento em que a professora - enquanto indivíduo - se constitui, ela também se altera, constantemente. Tal ideia vai ao encontro da premissa do círculo de Bakhtin de que é na relação com o outro, na alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. Diz ele que quando falamos, não apenas expressamos nossos próprios pensamentos, mas também nos conectamos com os pensamentos e palavras dos outros. É nesse diálogo que a linguagem ganha vida e significado.

Trocar cartas nos transporta para o encontro com o outro, com a palavra do outro no exercício do (com)partilhamento (Avez; Silveira, 2022). Essa tessitura articula-se com a escrita reflexiva de cartas, que é uma poderosa ferramenta na construção de identidades especialmente quando focada em questões raciais. O ato de escrever uma carta está intimamente ligado à introspecção, à escolha de cuidados de palavras e organização de pensamentos e sentimentos, o que propicia uma enunciação crítica e profunda das experiências vividas. Prática que, com toda potência, aponta o lugar da voz como uma possibilidade da *tomada da palavra*. Uma das pesquisas em andamento coloca em relevo as *cartas* de sujeitos advindos de famílias inter-raciais, suas vivências e experiências na infância, juventude e vida adulta.

2 Os silêncios que falam

Da calma e do silêncio

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas.
(Conceição Evaristo, 2008)

Na perspectiva de uma escrita descolonizadora e que se comprometa com o sujeito e sua palavra, traz-se para essa conversa bell hooks (2014/2019), que, valorizando o diálogo como um componente essencial da tomada da palavra, reflete a ideia de Bakhtin (2010; 2011) de que a aprendizagem ocorre através do confronto e interação de diferentes perspectivas. A *tomada da palavra*, condiz com o que hooks caracteriza como “erguer a voz”, já que encontrar a voz é um ato de resistência, é uma maneira de a mulher não branca começar o processo de se educar para a consciência crítica, e contemplar e conceber as singularidades (Aviz; Silveira, 2022 p. 29).

Falar torna-se tanto uma forma de se engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito. Apenas como sujeitos é que nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz — e nossos seres, definidos e interpretados pelos outros (hooks, 2019 p. 42).

Embora a ideia de Bakhtin enfatize que é na relação com o outro que os indivíduos se constituem, e que é através do diálogo que a linguagem ganha vida, de modo que um ser se reflete no

outro, refrata-se, sugiro pensarmos nos contextos das vozes negras, indígenas que são reprimidas, apropriadas, vozes que têm sido forçadamente silenciadas porque ousaram falar.

bell hooks argumenta que o espaço de diálogo não é neutro, ele é estruturado por relações de poder que frequentemente beneficiam aqueles em posições de privilégio. Já Bakhtin (2006) traz o diálogo também como espaço de conflito, de tensões, resignificando a ideia comum de diálogo como harmonia ou compreensão mútua. Nessa perspectiva, é preciso repensar a ideia de diálogo como espaço de troca na nossa sociedade, considerando que as barreiras históricas do racismo estrutural influenciam pensamentos e palavras e, muitas vezes, restringem as perspectivas das pessoas não brancas, excluindo-as do contrato dialógico.

Temos que estar atentos, uma vez que falar como um ato de resistência é diferente de conversas corriqueiras que não tem nenhuma consciência crítica. E esse “falar por falar” pode vir a privilegiar atos de fala em detrimento ao conteúdo do discurso, assim “tal retórica frequentemente transforma vozes e identidades de mulheres não brancas em produto, espetáculo” (2019, p. 44). As vozes negras muitas vezes são apropriadas por pessoas brancas, principalmente no campo artístico, sem reconhecimento e sem conhecimento dos significados das expressões. Assim podemos compreender a pergunta que hooks nos faz “quem está ouvindo e o que escutam?” quando ela nos relata que

Quando o reggae se popularizou nos Estados Unidos, eu frequentemente me perguntava se as pessoas brancas privilegiadas que ouviam essa música estavam aprendendo com ela a resistir, a se rebelar contra a supremacia branca e o imperialismo branco (...) Certa noite, num show de Jimmy Cliff frequentado predominantemente por pessoas brancas jovens, Cliff começou um coro de chamada e resposta e nós, o público, tínhamos que falar “África para os africanos”. Então se fez um silêncio repentino no recinto, como se os ouvintes finalmente escutassem na letra da música a revolta contra a supremacia branca, contra o imperialismo. Ficaram em silêncio,

aparentemente incapazes de compartilhar esse gesto que afirmava a solidariedade negra (idem).

Esse tipo de troca ou podemos chamar de “diálogo” não gera um espaço de conexão, mas sim de *expropriação*, onde as vozes racializadas são despojadas de sua autenticidade, servindo aos interesses dominantes. Essa apropriação da voz ameaça a livre expressão das pessoas negras. Um público determinado somente pelos grupos dominantes que controlam a produção e distribuição do discurso, não esforça-se para escutar ou se permite se afetar pelas necessidades do grupo que compartilha a revolta.

Para Bakhtin (2011, p. 299) o enunciado se configura como acontecimento histórico num determinado espaço e tempo por ser produzido por um sujeito e recebido por outro, sujeitos sociais identificados. Nesse sentido, “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes)” (apud Silveira, 2016 p. 90). Assim, essa complexa rede de influências significa que, mesmo se uma pessoa repetir as mesmas palavras, o sentido do enunciado será alterado pelas circunstâncias sociais e temporais que envolvem a fala.

Bakhtin (2011, p. 291 apud Silveira, 2016, p. 94) também nos mostra as palavras usadas em determinados contextos políticos e sociais que adquiriram um peso específico, como as palavras “paz”, “liberdade”, entre outras. Nesses casos não estamos mais diante de uma palavra enquanto unidade da língua, nem do significado desta. Estamos diante de um enunciado com sentido completo e concreto no qual “não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, de acordo ou desacordo, de estímulo para a ação”.

No entanto, como já vimos a partir do relato de hooks (2019), essa ação nem sempre é contemplada ou validada pelo grupo dominante. A autora nos diz que “para criar a voz libertadora, deve-se confrontar a questão do público: devemos saber para quem

falamos” (hooks, 2019 p. 45), portanto, é necessário examinarmos nossas palavras, se elas realmente nos levam a um diálogo libertador ou se estão apenas nos confinando, criando armadilhas, uma vez que “não por acaso, saber quem está ouvindo dá uma indicação de como nossas vozes são ouvidas” (p. 47). Nossas palavras são ouvidas de modos diferentes, sejam pelos opressores, pelas mulheres negras lutando para se recompor da colonização e, como hooks bem nos diz, “para conhecer nosso público, para saber quem ouve, precisamos estar em diálogo, devemos falar com, e não somente falar para” (p. 48).

Enunciar e manifestar, expressar profundamente nossas experiências é um caminho para a emancipação. Gesto que não é simples em um cultura de dominação, onde encontrar a própria voz se torna um ato político. A ilusão de liberdade nos faz acreditar falsamente em uma abertura, mas não precisaríamos estar falando sobre o silenciamento do oprimido se não houvesse mecanismos opressivos de censura. A voz libertadora e o diálogo que confronta “irá necessariamente incomodar, exigir que os ouvintes até modifiquem as maneiras de ouvir e ser” e “quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar.” (p. 49-51).

3 Enunciações finais

Destacamos portanto a importância da comunicação como um processo ético e estético que nos constitui como sujeitos, sendo a escrita de diários e cartas, práticas que permitem a construção de identidades e a expressão de experiências vividas.

Reafirma-se que a comunicação é fundamental para a existência do mundo social e humano. Em um contexto de dominação cultural, encontrar e expressar a própria voz é um ato político de emancipação, que desafia os mecanismos opressivos e conecta a todos. Um processo que se dá não somente através da

fala, mas também de escuta ativa: é uma troca que redefine o oprimido como sujeito, e não mais como objeto.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

AVIZ, Roselete Fagundes de; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **Cartas gravadas. Celebração da voz na formação docente**. 1. ed. São Paulo: Appris, 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHAMORRO, Claudia. **Subjetividad y desplazamiento: las poetas mayas yucatecas y las poetas mapuches en el contexto de la reciente visibilización de las literaturas indígenas en america latina (1990-2013)**. Tese de Doutorado. Tese de doutorado em Estudos Latino Americanos. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Extensão ou comunicação** [1. ed.] - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2014/2019

MOLINA, Valentina Paz Bascur. **Kümedungun: Trajetórias de Vida e a Escrita de Si de Mulheres Poetas Mapuche**. Cotia - SP: Margem da Palavra, 2021.

SALLES. Cecilia Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 5ª edição revista e ampliada - São Paulo: Intermeios, 2011.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **INFÂNCIA E POESIA: encontros possíveis no espaço-tempo da escola**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

TRAJETOS LITERÁRIOS: PALAVRAS EM MOVIMENTO

Caroline Machado¹⁸¹

Lilane Maria de Moura Chagas¹⁸²

Rosiane Pinto Machado¹⁸³

Resumo: Este texto, inserido no contexto do *X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana* e *VII EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos*, busca explorar a palavra estética e literária através do Projeto Trajetos Literários, promovido pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação (GEPILed/NDI/UFSC)*, em que obras de literatura infantil compuseram caminhos interpretativos não apenas de crianças e estudantes da Pedagogia – , mas também aos estudantes de outros cursos, professores e transeuntes que circulam pela Universidade Federal de Santa Catarina. Deste modo, neste trabalho são apresentadas as obras escolhidas para compor o Trajeto, levando-se em consideração as potencialidades e pluralidades de sentidos e de culturas dos autores/dizeres selecionados. Foi-nos possível, desse modo, provocar um desterramento do ato de leitura, deslocando o olhar em um encontro humanamente amoroso.

Introdução

A palavra que se movimenta no *X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana* e *VII EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos*, com temática *Desterramentos: por um ato humanamente amoroso*, é a

¹⁸¹ Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC). E-mail: carolmachadam@yahoo.com.br

¹⁸² Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). E-mail: lilanemoura@gmail.com

¹⁸³ Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC). E-mail: ane_machado2010@hotmail.com

palavra de uma ação coletiva, que integra um conjunto de atividades vinculadas ao *Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação* (GEPILED/NDI/UFSC)¹⁸⁴. Especificamente, é um ato no tempo e no espaço do Grupo através do *Projeto de Extensão Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores*.

O projeto se trata da arquitetônica que promove experiências estéticas e literárias envolvendo toda a comunidade interna do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI/UFSC. No seu existir-evento, articula-se com as atividades de ensino do Curso de Pedagogia da UFSC, especificamente com a disciplina vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) intitulada *Literatura e Ensino* (MEN 2045).

A palavra circulante convida estudantes do Curso de Pedagogia e crianças do NDI a visitarem o que na primeira edição foi denominado de *Trajeto Literários: histórias de diferentes regiões do país*. Essa ação, realizada no primeiro semestre de 2022, mobilizou a comunidade interna do NDI para um encontro com literaturas que representassem as cinco regiões brasileiras. Além disso, criamos uma instalação com vídeo-poema, onde gravamos alguns poemas de diferentes autores, que podiam ser ouvidos nesse ninho de poemas, que consistia numa surpresa aos transeuntes¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de desenvolvimento infantil da UFSC (NDI-UFSC). Grupo registrado no CNPq e que nesta e em muitas outras ações comporta os autores deste texto e mais as seguintes pesquisadoras: Juliete Schneider; Letícia Cunha da Silva; Maria Eliza Chierighini Pimentel; Saskya Carolyne Bodenmuller.

¹⁸⁵ Para acessar o vídeo de poemas: <https://infanciaeliteratura.paginas.ufsc.br/2024/09/15/trajetos-literarios-historias-de-diferentes-regioes-do-pais-2022/>.

Imagens 1, 2 e 3 – Mapa, Crianças e professoras lendo o mapa, Ninho de poemas (respectivamente).



Fonte: Acervo do Projeto (2022)

No segundo semestre de 2022, organizamos a segunda edição do *Trajeto Literários: literatura catarinense produzida*

*contemporaneamente para a infância*¹⁸⁶. Essa atividade aconteceu em consonância com o VI SELIPRAM - *Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária*, convidando participantes do evento e toda a comunidade universitária para conhecer cinco histórias de autores catarinenses: *Uma nova espécie de dinossauro*, de Pablo Lugones e Guilherme Karsten (Gato Leitor, 2022); *Boi malhado, boi dobrado*, de Sig Schaitel, Luciana Bicalho e Tina Merz (Cia Mafagafos, 2019); *Triolé, triolé: poemas de Cruz e Sousa vamos ler*, de Eliane Debus e Anelise Zimmermann (Cruz e Souza, 2021); *jaxy jatere: o saci guarani*, de Geni Núñez Guarani, Wanessa Ribeiro, Joyce Ara'i Firmiano e Fauzi Zió (2022); *Passarinhos*, de Caroline Carvalho e Ana Sanfelippo (Editora Aletria, 2020). As reproduções dessas literaturas foram distribuídas em diferentes espaços da Universidade: Centro de Cultura e Eventos, Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), Centro de Educação (CED), Centro de Comunicação e Expressão (CCE) e Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). Duas das histórias que fizeram parte da proposta, foram apresentadas ao público durante o evento pelos/as autores/as.

¹⁸⁶

Para saber mais acesse:
<https://infanciaeliteratura.paginas.ufsc.br/acoes/trajetos-literarios/>.

Imagens 4, 5 e 6 – Mapa, Mediação de história, Autores apresentam história (respectivamente).



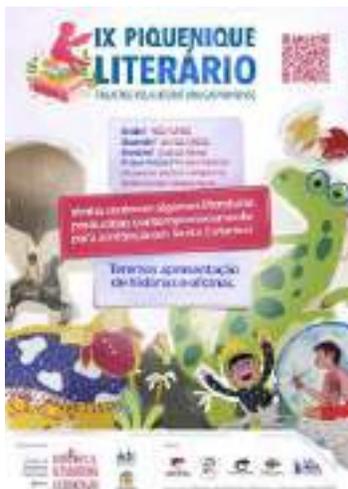
Fonte: Acervo do Projeto (2022)

Essa mesma proposta foi também apresentada durante outra importante ação do Projeto de Extensão coordenado pelo nosso Grupo de Pesquisa, em dezembro de 2022, intitulada Piqueniques Literários. No *IX Piquenique Literário: trajetos pela literatura catarinense*, ampliamos o alcance da ação, convidando crianças,

familiares, professores/as e estagiárias do NDI, além de crianças egressas e suas famílias, estudantes e professores da UFSC e também pessoas da comunidade externa para explorar as histórias distribuídas pelo espaço num trajeto literário sugerido em um mapa da instituição. Em parceria com estudantes do Curso de Pedagogia, foram construídas caixas para cada uma das histórias com elementos que possibilitam às crianças (re)contar e criar novas narrativas individual ou coletivamente. Também organizamos oficinas que dialogavam com algumas das histórias, convidando participantes a construir berruncinhas, fazer dobraduras de pássaros e realizar escavações arqueológicas para descobrir dinossauros de várias espécies que depois deixavam suas marcas em placas de argila. Ao final, a comunidade se reuniu em torno da apresentação da história *O monstro do pé molhado*, de Nana Toledo e Guilherme Karsten (Gato Leitor, 2018).

Através desse ato, objetivamos criar um ambiente composto por um circuito de narrativas e poemas, capazes de promover uma experiência estética literária tanto individual quanto coletiva, criando uma comunidade de leitores destinada não apenas aos sujeitos aqui mencionados – crianças e estudantes da Pedagogia –, mas também aos estudantes de outros cursos, professores e transeuntes que circulam pela UFSC.

Imagens 7, 8 e 9 – Convite, Contação de história, Caixas de história (respectivamente).



Fonte: Acervo do Projeto (2022)

Durante a 20ª SEPEX - *Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC*, apresentamos a quarta edição dos nossos Trajetos Literários, cujo tema estava em consonância com a edição comemorativa dos nossos Piqueniques Literários, que completaram dez edições no ano de 2023. O *IV Trajetos Literários: memórias de percursos*

apresentou para a comunidade cinco das inúmeras histórias apresentadas ao longo das várias atividades do projeto, que foram também recuperadas no *X Piquenique Literário: venham à minha festa*.

Imagens 10, 11 e 12 – Convite, Mapa do V Trajeto Literário, Exposição de história (respectivamente).



Fonte: Acervo do Projeto (2023 e 2024)

A quinta edição foi realizada em articulação com o *X Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (X SLIJ)* e o *VII Seminário Internacional*

de *Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (VII SELIPRAM) – Viver Espaços e Tempos de Mediação*. O evento ocorreu de 5 a 7 de junho na UFSC¹⁸⁷. Convidamos os participantes do evento a explorar literaturas contemporâneas voltadas para a infância, a partir de cinco obras selecionadas e dispostas em diferentes locais da Universidade: no Centro de Cultura e Eventos, *A contradição humana: com o devido espírito de contradição*, de Afonso Cruz (Peirópolis, 2014)¹⁸⁸; no Centro de Comunicação e Expressão (CCE), *A rainha louca, louca, louca!*, de Anabella López (Aletria, 2023)¹⁸⁹; no Centro Sócio Econômico (CSE), *Mesma nova história*, de Everson Bertucci, Mafuane Oliveira e João Vaz (Peirópolis, 2021); no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), *A origem do Beija-flor: Guanãby muru-gãwa*, de Yaguarê Yamã e Taisa Borges (Peirópolis, 2012); e no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), *Você é um monstro?*, de Guilherme Karsten (HarperKids, 2022)¹⁹⁰.

Neste evento, paralelamente às atividades de conferências e mesas redondas, a comunidade do NDI e os participantes do seminário puderam realizar um percurso pelo campus universitário da UFSC, buscando, através dos pontos marcados, literaturas produzidas para crianças de todas as idades. Deste modo, professores, mediadores de leitura, bibliotecários, crianças e seus familiares, estudantes universitários, funcionários terceirizados e visitantes apresentavam a possibilidade de ampliar seus repertórios literários e também de observar práticas de mediação literária.

¹⁸⁷ Evento é organizado pelo LITERALISE – Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (UFSC/CNPq), pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação (GEPILed/UFSC) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP/UFSC) incluindo o envolvimento de Editoras e de outras universidades.

¹⁸⁸ A obra foi vencedora do Prêmio SPA/RTP na categoria de melhor livro de literatura infantojuvenil (2011) e selecionada para a exposição White Ravens (2011).

¹⁸⁹ Prêmio AEILIJ 2024 – vencedor na categoria Conjunto de Ilustrações e Finalista Golden Pinwheel Young Illustrators Competition 2023.

¹⁹⁰ Prêmio BookTrust Storytime em abril de 2024 - Inglaterra.

O convite para explorar esta literatura 'suspensa no ar', que se revela ao observar os pontos assinalados no mapa, levou os participantes a encontrar uma reprodução (autorizada pelos autores e editoras) de cada uma das cinco histórias selecionadas para compor o trajeto literário proposto. Os lugares são indicados com um ícone, de modo a deixar que cada participante ou grupo de pessoas possa escolher o ponto de partida e de chegada, organizando, assim, um itinerário pautado nos seus próprios interesses.

Este texto, ao apresentar sobre os trajetos e caminhos próprios da literatura, dialoga com elementos da perspectiva bakhtiniana e do Círculo para possibilitar leituras da ação específica do projeto. Nossa leitura identifica a provocação de diferentes formas de ler as obras nesse acontecimento, nesse evento do existir dos livros de literatura de infância cuja marca principal é a constitutiva relação verbal e visual, ou seja, a articulação entre a dimensão linguística – a palavra escrita – e a imagem.

Desse modo, nosso objetivo é evidenciar os livros que fizeram parte do V Trajeto Literário, abrangendo obras de autores de diferentes localidades, tanto deste lado quanto do outro lado do Atlântico. Esses livros foram expostos em suportes distintos dos próprios livros, sendo apresentados e materializados nas paredes de diversos locais da instituição. A arquitetônica central dessa organização, em que se articula o verbal e o visual em profícuo diálogo, conversa com o que destaca Bakhtin: “Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo” (Bakhtin, 2017, p. 67).

Este evento, manifestado aqui nessas palavras, convoca a construção de sentidos — sejam lógicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza — entre os leitores, face a face com os autores e as histórias produzidas pela estética da criação verbo-visual de cada escritor e ilustrador.

1 Olhar e ler: o movimento de sentidos múltiplos

O Trajeto Literário é um cotejo de palavras que se movimenta em diferentes espaços — um entrelaçamento que produz uma unidade no seu existir-evento. É um projeto de dizer em que a palavra e a imagem convocam o leitor a olhar, a ver, a ler e a viver a literatura neste ato que se constitui numa relação amorosa entre imagens, palavras e corpos, esses que dialogam e produzem sentidos múltiplos. Para Bakhtin (2017),

O sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um sentido (isolado), mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver “sentido em si” — ele só existe para o outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (Bakhtin, 2017, p.41-42).

Assim, compreendemos que os Trajetos Literários podem ser um breve fazer estético que interpela os transeuntes — leitores das diversas idades — em um acontecimento único, irrepetível e singular da vida. Ao circular pelos espaços e seguir aleatoriamente o 'mapa literário', o sujeito tem a potencialidade de observar o movimento das histórias selecionadas e penetrar no elo de sentidos gerados, permitindo 'fazer nascer', na relação dialógica desse ato entre olhar e ler, muitos outros sentidos infinitos.

Tendo tudo isso em vista, apresentamos a seguir as obras de Literatura de Infância que foram selecionadas para o V Trajetos

Literários, circulando a nossa palavra com referência à perspectiva do Círculo de Bakhtin, de modo a explorar a leitura do visual no movimento com a palavra escrita. Tratamos, aqui, do que conhecemos mais comumente pela denominação de “livro ilustrado”, definido como um produto literário em que palavras e imagens dialogam nas obras destinadas ao público infantil.

Destacamos que um de nossos critérios de escolha das obras para o evento dos Trajetos Literários foi dialogar com os autores que estavam como participantes convidados para o X Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (X SLIJ) e que, além disso, pudessem ressaltar em seus escritos culturas diversas, considerando a pluralidade de vozes e as manifestações literárias. Nesse acontecimento singular circulam histórias ficcionais embebecidas pela ancestralidade indígena e negra, de autoria catarinense, portuguesa e latina americana. Explicita Bakhtin que:

O mundo da cultura e da literatura é, em essência, tão ilimitado quanto o universo. Não estamos falando de sua amplitude geográfica (aqui ela é limitada) mas das profundas idades do seu sentido, as quais são tão insondáveis quanto as profundezas da matéria. A infinita diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas dos sentidos de materiais e de suas interpretações, etc. (Bakhtin, 2017, p. 33).

O trajeto Literário é um ato de deslocar-se em direção ao autor e à obra. Isto refere-se a este deslocamento literário que refrata o mundo da vida e da cultura. E provoca uma posição do leitor extralocalizada, um olhar expandido, um excedente de visão, ou como afirma o poeta Manoel de Barros, uma forma de transver o mundo, pois a arquetônica em que as histórias estão expostas é nas paredes frias da Instituição ou nas paredes cheias de outras palavras alheias de enunciados cotidianos de lutas e de axiologias. Destaca Bakhtin que:

[...] O trabalho do olho que vê se combina aqui com os mais complexos processos de pensamento. Entretanto, por mais que esses processos cognitivos sejam profundos e saturados das mais amplas generalizações, eles não se dissociam até o fim do trabalho do olho, dos indícios sensoriais concretos da palavra figurada viva (Bakhtin, 2011, p. 225, 226).

Esta é a palavra que entra no fluxo da comunicação discursiva, ou seja, no acontecimento social da interação do discurso de pessoas que vivenciam esse evento-acontecimento como uma gota nesse momento ininterrupto que é o próprio momento do encontro na/da vida e das histórias.

2 As obras nos fios que entrelaçam o objeto artístico

Para compor nosso Trajeto Literário, cinco livros foram selecionados, fazendo rodar diferentes vozes, perspectivas, ilustrações e promovendo a pluralidade de imaginações na interação com o novo, o objeto estético, e no deslocamento até cada uma dessas vozes, espalhadas pelos espaços da Universidade.

Imagem 13 - Capa do livro A Rainha Louca! Louca! Louca! (2023)

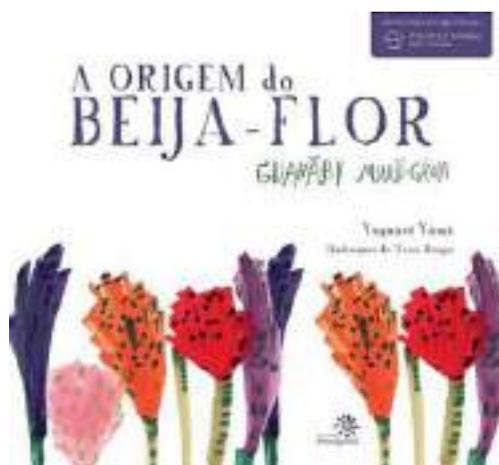


Fonte: Editora Aletria¹⁹¹ (2023)

¹⁹¹ Cf. Book trailer: A rainha louca! Louca! Louca! Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=tXOLhHuvjX0&t=6s>. Acesso em 07 de setembro de 2024.

Qual o dizer de uma *Rainha louca! Louca! louca?* (2023). Entre um estilo “nonsense”, ou seja, ‘sem sentido’, ‘contrassenso’ ou ‘absurdo’, bem como uma composição artística de formas abstratas que se contrapõe a formas figurativas tradicionais, podemos indagar: Quais diálogos podem sugerir essa história, uma vez que seu conteúdo nos captura para um tempo-espaço imaginário composto por um enredo instigante? A trama faz um deslocamento para outro tempo, com fios que se tecem nos contos das histórias clássicas de nossas memórias. Além disso, texto verbal e o visual dialogam politicamente e filosoficamente nas contradições humanas. O desfecho aberto oferece ao leitor a liberdade de se inquietar, indagar sobre a verdade e supor posições diversas.

Imagem 14 - Capa do livro *A origem do beija-flor* (2012)



Fonte: Editora Peiropolis (2012)

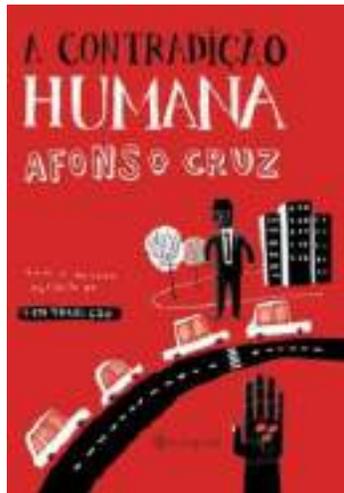
Em *A origem do Beija-flor*¹⁹² (2012), Yaguareê Yamã apresenta ao leitor a história em língua portuguesa e em língua indígena – sua

¹⁹² Selecionado para o Catálogo de Bolonha 2013 – FNLIJ’s selection 50^a Bologna Children’s Book Fair 2013 – Categoria Reconto: Altamente Recomendável FNLIJ 2013 – Produção 2012.

língua materna e de seu povo Maraguá. Essa outra língua demonstra a variedade e a riqueza de formas de ver o mundo e o que isto representa para essa comunidade. Sabemos que não existe uma única resposta a indagação de onde vem o Beija-flor, já que línguas e culturas produzem diferentes histórias explicativas sobre a gênese do mundo e dos objetos.

Ao dominar a língua nacional além da materna, esse é um livro de autoria indígena e de seu povo Maraguá¹⁹³ que revela um mito de origem do beija-flor. Isso contribui para tornar essa literatura oral um símbolo de resistência, por meio do registro escrito de suas tradições, ensinamentos e relação com a natureza, o que atua como uma estratégia contra o esquecimento e o apagamento de suas referências: é um ato político no existir da vida, no agir humano como ato responsivo e responsável de suas formas de vida.

Imagem 15 - Capa do livro *A contradição Humana* (2014)



Fonte- Editora Peiropolis (2014)

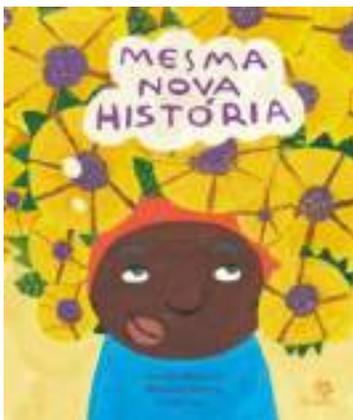
¹⁹³ Povo Maraguá, habitante do vale do rio Abacaxis, no Estado do Amazonas.

Contradição humana (2014) é um livro de Afonso Cruz, autor português que faz a escolha das palavras com um tom irônico em todo processo composicional dessa obra, provocando um pensar crítico e contraditório do que ela pode suscitar nas relações dos sujeitos no mundo. O autor brinca com uma combinação de palavras, tornando-as expressões dotadas de múltiplos sentidos na evocação de um pensar crítico sobre a contradição, tendo essa como um traço marcante da condição humana nas relações sociais.

O escritor revela, por exemplo: a tia que gosta de pássaros, mas os prende em gaiolas; o vizinho pianista que fica feliz ao tocar músicas tristes; a vizinha ranzinza que, por mais que abuse no açúcar do café, nunca deixa de ser uma pessoa amarga; o administrador do prédio que olha cuidadosamente para ambos os lados ao atravessar a rua, mas não olha para o lado quando aparece um pobre; entre muitas outras contradições.

São essas contraposições que saltam de uma observação da realidade da vida cotidiana e que, embora singulares no texto, são universais em sua constituição. Surge a figura de um narrador que assume o texto em primeira pessoa, revelando, em um movimento quase lúdico, as descobertas da vida cotidiana mediante as palavras que brincam com os sentidos. A obra também destaca aspectos gráficos característicos de uma escrita à mão, com palavras e frases registradas ora em letras cursivas, ora em letras de imprensa (bastão), em diferentes cores e tamanhos. O livro parece realizar um deslocamento da narrativa para um registro de observações, como se fosse um caderno íntimo.

Imagem 16 - Capa do livro *Mesma nova História* (2021)



Fonte: Editora Peirópolis (2021)

Mesma nova história (2021) apresenta um texto escrito por Everson Bertuccique, que ganhou voz na narração de Mafuane e narrativa visual de João Paulo Vaz. É uma história que narra a vida de uma senhora que, já sofrendo pela idade e com a perda de suas memórias, expressa sua emoção de alegria ao ver girassóis, sem revelar as razões. No enredo, destaca-se a relação entre um menino e essa senhora, sua avó, da qual ele precisa cuidar devido à imposição de condições sociais e familiares. O encontro geracional é marcante: a avó, com uma narrativa repetitiva, e o menino, com seus jogos eletrônicos. Um baú se abre para temáticas instigantes, abordando as relações entre idosos e crianças em suas infâncias, e ressaltando outros temas como envelhecimento, morte, ausências, falta de escuta e relações familiares amorosas. Fios de memórias em atos de lembranças e esquecimentos são a materialidade dessa narrativa¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Ver Mafuane narrado essa *Mesma Nova História* disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=-C9KUuPcFbM> – Canal: Chaveiroeiro. - *Mesma Nova História* (EP 4: Série Palavras e Vozes que movem o mundo - Maternativa).

Imagem 17 - Capa do livro *Você é um monstro?* (2022)



Fonte: Editora Harperkids (2022)

Você é um Monstro? (2022) é uma indagação divertida para brincar com as crianças, sendo exatamente isso o que o autor Guilherme Karsten faz nesse livro. Brincadeira, infância e criança estão no centro dessa narrativa. O livro não apresenta uma história linear; em vez disso, a trama se desenvolve na interação dialógica entre o autor e os leitores. Quem indaga e quem responde são parte fundamental dessa dinâmica. O monstro quer assustar, mas não causa o impacto que supostamente poderia ser o “assustar como monstro”. Há uma comunicação discursiva na relação entre o texto, a imagem e o leitor, permitindo que as crianças possam experimentar um texto vivo, repleto de palavras brincantes e gestos significativos por meio do mergulho na leitura em conjunto do livro. E o final é surpreendente.

Podemos afirmar, diante de todo exposto, que no diálogo entre os/as autores/as aqui selecionados, juntamente com suas respectivas obras mencionadas para esse V Trajeto Literário, são abordadas as (língua)gens em suas singularidades, no seu lugar e papel em sua função social. Essas obras nos apresentam um enunciado literário, isto é, uma manifestação literária cheia de possibilidades de indagações, brincadeiras e dialogismo. Para Bakhtin:

O objeto estético abarca todos os valores do mundo que possuem contudo um coeficiente estético determinado; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser avaliados em função de todos esses valores. Não são as palavras e nem o material que se beneficiam de um princípio de acabamento, é o conjunto multiforme da existência, vivido em todos os seus componentes; o desígnio artístico estrutura o mundo concreto: no espaço, cujo centro de valores é o corpo; no tempo, cujo centro de valores é a alma; e, finalmente, no sentido, no qual se insere a unidade concreta da interpretação do corpo e da alma (Bakhtin 1992, p. 204).

Considerações Finais

A produção estética e a disponibilização das histórias com essa arquitetônica foi pensada no sentido de contribuir com outra forma de olhar a criação estética e poética de cada obra, multiplicando a possibilidade de leitura e potencializando interpretações, diálogos e participação ativa dos leitores de todas as idades para um vivenciamento afetivo com a manifestação literária.

Provocamos ao outro, ao novo sentido de olhar/ler as obras. Porém, objetivamente não sabemos o caráter responsivo ou as réplicas produzidas dos passantes incitadas em nossa provocação estético-poética no diálogo com as obras expostas no Trajeto Literário. O que afirmamos é: houve uma comunicação viva, um encontro, um acontecimento com a palavra em vida, expressa no objeto artístico real e nesse “vivenciamento empático”. Foi-nos possível, enfim, provocar um desterramento do ato de leitura, deslocando o olhar em um encontro humanamente amoroso.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3^a.a Edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017b.
- BERTUCCI, E.; OLIVEIRA, M. **Mesma nova história**. (Ilustrações João Paulo Vaz). - São Paulo: Peirópolis, 2021.
- CARVALHO, C. **Passarinhos**. (Ilustrações Ana Sanfelippo). Minas Gerais, Editora Aletria, 2020.
- CRUZ, A. **A Contradição humana**. São Paulo: Peirópolis, 2014.
- DEBUS, E. **Triolé, triolé: poemas de Cruz e Sousa vamos ler**. (Ilustração Anelise Zimmermann. Santa Catarina: Cruz e Souza, 2021.
- KARSTEN, G. **Você é um Monstro?** HarperKids. Leiturinha edição. 2022.
- LÓPEZ, A. **A rainha louca louca louca**. 2. ed. - Belo Horizonte: Aletria, 2023.
- LUGONES, P. **Uma nova espécie de dinossauro**. (Ilustrações Guilherme Karsten). Santa Catarina: Gato Leitor, 2022.
- NUÑES, G. **jaxy jatere: o saci guarani**. (Ilustrações Wanessa Ribeiro, Joyce Ara'i Firmiano e Fauzi Zió). Publicação online. 2022.
- SCHAITEL, S. **Boi malhado, boi dobrado**. (Ilustração Luciana Bicalho). Santa Catarina: Cia Mafagafos, 2019.
- TOLEDO, N. **O monstro do pé molhado**. (Ilustração Guilherme Karsten). Santa Catarina: Gato Leitor, 2018.
- YAMÃ, Y. **A origem do beija-flor: Guanâby Muru-Gáwa**. (Ilustrações Taisa Borges). São Paulo: Peirópolis, 2012.

A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM PLURIDISCURSIVA

Angélica Duarte¹⁹⁵

A fotografia como linguagem

Com este artigo, buscaremos trazer uma ideia da construção do plurilinguismo e da pluridiscursividade na fotografia enquanto linguagem. Embora saibamos que a pretensa socialização da fotografia, a partir do advento das fotografias digitais, este não é suficiente para promover pluridiscursividade, mas certamente provocou pluri(foto)linguismo pela inserção dos pontos de vista diversos. Todavia, o que se vê no cotidiano das escolas é ainda a reprodução das *fotografias de escola*, conhecidas “fotografias tradicionais”, agora sem o fotógrafo oficial dos tempos remotos, mas ainda sem modificar a base da construção da fotografia tradicional. Trago para esse diálogo reflexivo Derrida, que no livro *O monolinguismo do outro* nos conta a história da colonização francesa em Magrebe. Não fomos nós também colonizados e inseridos em culturas totalmente diferentes da nossa? Não seria a colonização também um desterramento? Em nossa reflexão, buscaremos compreender se é possível ler essas fotografias encontrando o valor de humano e mundo conforme Bakhtin orientou em sua estética.

No presente texto vamos discutir a pluridiscursividade dialogizada como a condição da vida das linguagens, enquanto elemento constitutivo de uma cultura, buscando compreender a fotografia *de* escola e a fotografia *na* escola, em uma perspectiva ética, que busca o desterramento de uma construção histórica das imagens escolares.

¹⁹⁵ Professora Dr^a. Angélica Duarte da Silva Araujo, Professora da Rede Municipal de Niterói. Membro do grupo de pesquisa Atos/UFF. E-mail: angelicaduarteas@gmail.com.

A fotografia é uma linguagem. Enquanto enunciado defendemos que quanto mais pluridiscursiva, mais rica, viva e aberta será essa linguagem e o mundo que ela enforma.

Neste artigo, vamos elogiar a pluridiscursividade dialogizada no texto fotográfico, abordaremos aspectos de seu plurilinguismo, monolinguismo e sentido artístico.

Quanto mais longa for [a] saturação estratificante quanto mais vasto é o meio social abarcado por ela (...). Como resultado do trabalho de todas essas forças estratificadoras, a língua não conserva mais formas e palavras neutras, que não pertencem a ninguém (Bakhtin, 2002, p. 98).

Entendemos, que o apagamento da língua do outro é um dos primeiros passos para a colonização de um povo. Da mesma maneira que a língua pode libertar ela pode proibir o outro de ser. Portanto, é uma contradição a busca por uma língua unívoca em uma era onde a pluridiscursividade se faz presente nas diversas linguagens existentes e que já são partes integrantes da cultura.

Uma língua é muito mais do que a estrutura normativa léxico-gramatical da língua verbal, mas vive da multiplicidade de linguagens que interagem pluridiscursivamente no seu interior. Como consideramos a fotografia uma dessas linguagens, colocamos em tensão a naturalização desta e argumentamos que quanto mais múltiplas e plurais forem as formas e os gêneros das fotografias, mais nos aproximamos do conceito bakhtiniano de pluridiscursividade dialogizada, ou seja, “cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração em cada uma de suas camadas sociais, tem a sua linguagem: ademais cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais por sua vez variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (...) e de outros fatores de estratificação. (...) Deste modo em cada momento de sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva¹⁹⁶”.

¹⁹⁶ Bakhtin, 2002, p.97- 98.

Presságio

Imagina, imagina alguém que fertiliza a escola.

O que se chama escola.

E o que a escola fertilizaria.

E o que ainda por cima, o que as crianças fertilizariam. Seria então um aluno, com se diz na cultura escolar.

Ora, e se um dia esse aluno, da cultura escolar viesse dizer-te, por exemplo, em bom português (ou brasileiro):

Por que as fotografias oficiais são todas iguais? ¹⁹⁷

Nossos olhos se habituariam às fotografias oficiais de tal maneira que uma fotografia de formatura, onde não se usaria uma beca formal e quente, no calor de 40° do Rio de Janeiro, não seria aceita como fotografia de formatura. Criamos uma figura alegórica, seria isso? Fora da beca eu não seria um formando? Fora da organização em fila eu não teria uma foto da turma? Prescreveram-nos uma receita para fotos oficiais de escola, só não sabemos quem prescreveu.

Onde existe uma força centrípeta, há também uma força centrífuga. Jamais a linguagem fotográfica será única, nunca na verdade o foi, nós assim escolhemos, para representar a escola, as fotografias que remetem à limpeza, organização, soberania...

Imagina só, guardar com afincamento uma fotografia que não é sua. Afinal de contas, é você na fotografia ou a cópia caricata da fantasia de alguém?

Apresentamos aqui duas proposições. Que podem até parecer contraditórias entre si:

1- O tradicional é belo.

2- Não refletimos sobre nossas práticas.

No decorrer de estudos sobre a discussão entre o monolinguismo encontramos com Derrida¹⁹⁸ e percebemos as semelhanças entre o monolinguismo e as fotografias de escola.

¹⁹⁷ Texto escrito parafraseado, escrito por esta autora tendo como base *O Monolinguismo do Outro* de Jacques Derrida.

¹⁹⁸ Texto escrito tendo como base *O Monolinguismo do Outro* de Jacques Derrida.

Fotografias de diferentes décadas repetem a mesma formação, a mesma vestimenta, as mesmas cores. As formalidades carregam em suas regras uma série de repetições.



199

Nas duas fotografias acima apresentadas, a primeira de 1964 e a segunda de 1994, conseguimos observar uma distância temporal de 30 anos, entretanto, em seus elementos observamos o desejo de construção de uma mesma fotografia, que diz sobre a escola.

Do que estamos falando? De fotografia ou de língua?

O monolinguismo no qual eu respiro, mesmo, é para mim um elemento. Não um elemento natural, não a transparência do éter, mais um meio absoluto. Inultrapassável, incontestável: não posso recusá-lo se não atestando a sua onipresença em mim. Ele ter-me-á desde sempre precedido. Sou eu. Este monolinguismo para mim sou eu (Derrida, 2016, p. 24).

Seria então o monolinguismo realmente a maneira como fomos educados ou a maneira como respondemos e agimos? Em uma relação de antagonismos Derrida nos propõe duas questões:

1. *Não se fala nunca senão uma única língua.*
2. *Não se fala nunca uma única língua* (Derrida, 2016).

¹⁹⁹ Respectivamente: Zelma Duarte, Colégio Municipal Adino Xavier, São Gonçalo - RJ, 1964; Angélica Domingas, Escola Municipal Centro Comunitário do Contorno, Petrópolis-RJ, 1994.

Roland Barthes nos diz que a língua é fascista, no sentido de que ela me impele a falar alguma coisa de alguma forma, nesse mesmo sentido, a fotografia que se repete, e nos impele a retratar um tema como “formatura” de uma mesma maneira não seria também ela fascista? A língua exige que nós nomeemos as coisas, nos constrange a uma relação específica, nos obriga a definir o que é isso e o que é aquilo, até para que seja possível o diálogo. Não seriam os gêneros fotográficos também responsáveis pelas repetições perceptíveis em diferentes décadas das fotografias de escola?

O monolinguismo do outro

Ao final de Babel²⁰⁰, que é um lugar desterritorializado e ao mesmo tempo pluridiscursivo, depois de sua queda, Deus premia o povo com a diversidade linguística. Para Bakhtin, a única possibilidade de termos crescimento é pela pluridiscursividade dialogizada. Sobre a pluridiscursividade dialogizada, Augusto Ponzio, em seu livro *Livre Mente*, nos fala:

Pluridiscursividade dialogizada: encontro dialógico de muitas línguas e muitas linguagens que não se limitam a coexistir em uma comunidade ou indivíduo, mas se confrontam e se conhecem reciprocamente (Augusto Ponzio, 2020, p.58).

Ainda no *Livre Mente*, Ponzio complementa:

Se o plurilinguismo é, por assim dizer, já dado naturalmente – mesmo que seja mais forte ou mais fraco dependendo das situações histórico-culturais – isto é, é um movimento irrefreável da vida linguística, ao contrário, aquilo sobre o que se pode agir ativamente diz respeito à transformação do plurilinguismo em pluridiscursividade dialógica (Bakhtin). Por "pluridiscursividade dialógica" se entende a superação da situação de mera convivência, não apenas em uma mesma cultura e em uma mesma língua, mas também em uma mesma pessoa, de mais linguagens e, em alguns casos, de mais línguas, sem que haja entre elas uma relação de

²⁰⁰ Em referência ao texto : Viva Babel!, publicado em Ponzio (2021).

comunicação, de confronto, de interpretação recíproca, que é, portanto, a condição da possibilidade de distanciamento do falar de uma certa linguagem e de uma determinada língua, para poder realizar uma consciência metalinguística e crítica em relação a elas. Nesse sentido, a educação linguística para o plurilinguismo também deveria ser a educação para a pluridiscursividade dialogizada, para o encontro dialógico de mais línguas e de mais linguagens que não se limitam a coexistirem em uma comunidade ou indivíduo, mas se confrontam e se conhecem reciprocamente (Augusto Ponzio, 2020, p. 57-58).

Olhando para a perspectiva da fotografia de escola, contra o que nos colocamos? Contra o monolinguismo das fotografias de escola e a ausência de pluridiscursividade dialogizada entre as fotografias e entre estas e as demais linguagens.

As fotografias de escola vêm repetindo uma única sintaxe, tanto na forma, como no conteúdo, quanto no material. Vêm repetindo ao longo do tempo um *mono(foto)linguismo* do outro. Repetimos fotograficamente uma cultura que sequer é brasileira, é uma cultura europeia essa que vem retratada. As composições fotográficas remetem a uma formação militar, uniformizada, herança da colonização europeia. Se observarmos a vestimenta dos setores oficiais do Brasil, os uniformes e fardas não têm sentido para o lugar que vivemos. O uniforme escolar com meias e sapatos, camisa de mangas, calças compridas, não condizem com o clima tropical do Brasil. Não condizem com o ambiente que vivemos, pois não é nosso, é uma uniformização que vem de fora. Tanto na roupa, quanto na ordem, nos cabelos, na posição física, é um monolinguismo do outro. A crítica que fazemos aqui é ao *mono(foto)linguismo*, que é de forma, conteúdo e material: colocar as pessoas vestidas uniformemente, organizadas, usando escadas, representando hierarquia, além de serem sempre fotografias frontais.

Se trouxermos como exemplo as fotografias da escola Kamloops em 1937, no Canadá, aquele mesmo modelo de foto estava encobrindo o genocídio das crianças indígenas: genocídio e

epistemicídio, porque elas estavam ali para esquecer a sua cultura indígena e aprender as culturas inglesa e francesa na colonização.



201

As fotografias ficam se repetindo sem crítica durante séculos, e para nós isso é um indício de um monolinguismo tanto da fotografia, quanto do próprio conteúdo da fotografia. As fotos de primeira comunhão, as fotos na escola, fotos históricas, são todas semelhantes àquelas indígenas. Os padres à frente, as irmãs, ou professoras fechando a lateral da fila, as mãos que indicam oração, posicionadas em sinal de ordem, organização, roupas limpas, a hierarquia, uns em pé, outros sentados, uns a frente e outros atrás.

A fotografia escolar é monolíngue. E esse é um monolinguismo do outro. Do colonizador.

²⁰¹ Internet, Escola Kamloops, Canadá, 1937. Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/06/07/os-chocantes-relatos-sobre-internatosonde-morreram-6-mil-criancas-indigenas-no-canada.ghtml>

Na pupila dos seus olhos



202

Quando nos olhamos dois diferentes mundos se refletem na pupila dos seus olhos (Bakhtin, 2011). O texto fotográfico, o fotógrafo encontrou a si mesmo na pupila do olho da menina, ali houve um esclarecimento mutuo. Entendemos assim tanto a fotografia, quanto o processo, tanto o texto fotográfico quanto o texto dissertativo do artigo. Esse mútuo esclarecimento das duas linguagens que se encontraram: a linguagem fotográfica e a linguagem científica onde a fotografia na escola é metáfora para fazer ver uma coisa que não há como explicar. Para Bakhtin a palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial, pois ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refratada do autor. Nesse *discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões* (Bakhtin, 2014, p.127).

Dois intenções diferentes. Fotógrafo e fotografado, discurso e intencionalidade. O lugar do autor é aquele da enformação, do enquadramento, aquele que dá acabamento a um determinado conteúdo ético, usando um material. *O artista-prosador edifica este*

²⁰² Fotografia de Márcia Fernanda Carneiro.

multidiscursão social em volta do objeto até a conclusão da imagem, impregnada pela plenitude das ressonâncias dialógicas, artisticamente calculadas em todas as vozes, e entonações essenciais desses plurilinguismo (Bakhtin, 2014).

Uma fotografia que nos “desterra”, que nos faz contemplar e refletir com ela sobre o processo de fotografar e de ler uma fotografia. Uma fotografia *na* escola. Entendemos aqui o desterro como este deslocamento de visão, o lugar do alargamento dos sentidos, o desterramento que não é a morte e sim a vida, a renovação dos sentidos. A ambivalência que se estabelece na dicotomia entre morte e vida, se estabelece na relação de cotejo entre o texto e a fotografia nos leva a diferentes reflexões sobre a escola. Lugar onde habitualmente se descarta o que não segue o padrão desejado.

As fotografias de escola são tratadas como dogmas, como verdades. Apresentam uma escola como se aquela pequena parte mostrada da realidade fosse a escola como ela é. Outro exemplo é um álbum de fotografias, não são construções de um trabalho estilístico, mas são como se fossem a realidade. O contemplador atravessa a forma e vai direto ao conteúdo. Para Bakhtin, é o autor dogmático quem vai direto ao conteúdo, que acredita no conteúdo enquanto verdade. Precisamos tomar distância para compreender a fotografia como uma criação, um objeto criado, sobre qual podemos agir e refletir.

Quando tomamos a fotografia de uma maneira ambivalente, colocamos em suspensão a fotografia séria, e percebemos que ela também foi uma construção e, mais ainda, que é possível fazer fotografia. Ao olhar com o outro, ao fazer compreender e aprender a linguagem fotográfica, naquele momento, ela não é mais o retrato do real, ela é uma forma de representação, ela é um enunciado. Dessa maneira, somos capazes de compreender de quais formas as fotografias podem ser utilizadas para nos fazer crer em certas coisas, acessando o valor ideológico do ato estético fotográfico enquanto autor. Mais ainda, compreendendo que a fotografia, enquanto enunciado, enforma um determinado conteúdo ético, ao

mesmo tempo ela devolve ao olhar, como na fotografia de Fernanda Carneiro, a posição de seu autor, que pode ser compreendida, criticada e transformada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais valores as fotografias de escola apresentam para nossa leitura? Conseguimos ver a partir das leituras fotográficas os valores que elas ressaltam, valores que a escola nos apresenta, portanto, é uma escola que atribui valor a algumas coisas em detrimento de outras. Portanto, entender a escola é possível lendo a linguagem da escola, e aqui, nesse caso, a fotografia de escola.

Entender a escola concreta é uma tarefa quase impossível. Entramos na escola, vemos uma profusão de sentidos, sons, barulhos, percepções, mudanças, crianças, um mundo de coisas acontecendo ao mesmo tempo. Entender a escola entrando na escola é fruto de muitos anos de experiência. Mas é possível ver, em uma mônada dessa escola, que é uma linguagem escolar, o conjunto das relações que ali se afiguram como valores ideológicos. Foi isso que Bakhtin falou, em cada palavra, em cada enunciado, foi isso que buscamos fazer nas leituras das fotografias de escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *A Palavra Própria e a Palavra Outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. Tradução: Yara Frateschi Vieir. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Latud & Yara Viara. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

- BAKHTIN, Mikhail. *O Homem ao Espelho*. Apontamentos dos anos 1940. Tradutoras: Marisol Barenco de Mello, Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para Uma Filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.
- BARENCO, Marisol. *O Amor em Tempos de Escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BARENCO, Marisol. *[Entrevista]: Filosofia da Linguagem e Responsabilidade Semiótica: Entrevista com Augusto Ponzio*. Em : Revista Porto das Letras Leituras discursivas: abordagens múltiplas dos usos significativos das linguagens. v. 9 n. 1 2023.
- BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso*. Tradução: Isabel Pascoal. São Paulo: Edições 70, 1984.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Tradução: Júlia Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- DERRIDA, Jacques. *O Monolinguismo do Outro*. Belo Horizonte, Editora Chão de Feira, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Tradução: Raquel Ramalhete, 42ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- KUBRUALY, Cláudio A. *O Que é Fotografia*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- LIMA, Marcia F. C. *Vem ver, Renatinha, uma Froza! A criança, o Poeta e a Poesia Numa Tese Ninho*. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020.
- MEDVIÉDEV, Pavel N. *O Método Formal nos Estudos Literários: Introdução Crítica a uma Poética Sociológica*. Tradução: Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

PONZIO, Augusto. *Livre Mente: Processos Cognitivos e Educação Para a Linguagem*. Tradução: Marisol Barenco e Marcus V. Borges. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A Construção da Enunciação e outros Ensaios*. Tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

LINKS

Campo de Concentração de Terezín: horrores do Holocausto. Site Pé na Estrada. Disponível em: <https://shorturl.at/fguG6>. Acesso em 25 de setembro de 2022.

Documentário Terezin. The Fortress of Lies. Full Documentary <https://shorturl.at/sHPO5>. Acesso em 25 de agosto de 2021.

ARTEVISMO: A DANÇA COMO UM ATO HUMANAMENTE AMOROSO

Janaina Andretti Silva²⁰³

Lilane Maria de Moura Chagas²⁰⁴

Resumo: Este texto, inserido no contexto do X Círculo — Rodas de Conversa Bakhtinianas e VII EEBA — Encontro de Estudos Bakhtinianos, explora o ARTEvismo na dança em diálogo com a perspectiva de Bakhtin e de seu Círculo de estudiosos. O artigo objetiva provocar uma reflexão coletiva acerca do deslocamento da leitura de categorias e conceitos Bakhtinianos para o campo da dança, da linguagem visual, da estética e da arte. Além disso, busca sensibilizar os leitores sobre a responsabilidade inerente à arte e à vida, por meio de uma reflexão sobre o ARTEvismo na dança. Concluímos, assim, que o ARTEvismo, ao incorporar a dança como linguagem viva, transcende o espaço artístico e se transforma em um espaço de criação contínua e diálogo aberto, inerente ao ato responsável e humanamente amoroso.

Introdução

A arte não é apenas aquilo que penetra por nossos olhos, ouvidos e outros sentidos, mas também o que amplia a nossa maneira de ver, perceber e agir no mundo. Por essa mesma linha, a arte apresenta um imenso poder educacional,

²⁰³ Yasmin Meera- nome artístico. Professora da Escola de Dança Yasmin Meera (Localizada na Ilha da Magia – Florianópolis/BR). Pesquisadora independente. E-mail: yasminmeera.contato@gmail.com

²⁰⁴ Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). E-mail: lilanemoura@gmail.com.

transformador e curativo: é uma via para restabelecer o funcionamento saudável do ser humano, tanto na direção pessoal, quanto na coletiva. Para que arte e vida se integrem no sujeito e no contexto social, é preciso vivenciá-la a partir da unidade da responsabilidade, conforme apontado por Bakhtin (2011, p. 33): “Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos”.

O projeto "ARTEvismo, dançando a Deusa interior" é realizado por mulheres que acreditam na arte como instrumento transformador da realidade nas quais estão inseridas. Para elas, a dança tem se consolidado como um caminho de expansão da consciência, além de representar uma ressignificação dos valores pessoais e coletivos, visando à construção de uma vida mais equilibrada e plena, tanto para si mesmas quanto para a sociedade.

Diante disso, a postura corporal, os deslocamentos, os movimentos das mãos, braços, pernas e quadris — ou seja, o alfabeto corporal e de movimento — compõem a linguagem visual da dança do ventre. No entanto, há um deslocamento para a criação de uma nova forma de dança, não mais a tradicionalmente conhecida como dança do ventre, mas uma *Dança Ritual*, que busca o estado de presença e a responsabilidade para vivenciar arte e vida em unidade.

Os fios que entrelaçam os sentidos e os significados dos gestos da dança no ARTEvismo são os mesmos que se conectam à dança do ventre, essa que tem origem nas civilizações orientais e na dimensão com o sagrado. Isto, por sua vez, produz dialogismos entre o Oriente e o Ocidente através de elementos diversos. Os modos de dizer da/na dança apresentada no ARTEvismo constituem-se em uma linguagem outra que integra a diversidade cultural de ambas culturas, buscando

construir uma relação de amorosidade nesse extenso caminho a ser trilhado. Para Bakhtin (2017, p. 129) “[...] somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade”.

A ritualística e a proposta coreográfica resgatam imagens míticas do feminino divino, não em um sentido religioso, mas simbólico e universal, evocando reflexões sobre os princípios éticos das antigas sociedades matrifocais. Esses princípios servem como fonte de inspiração para a criação de novas bases relacionais e estruturais, tanto históricas quanto sociais. Na atualidade, há uma busca por valores de comunhão na arte da dança, com o intuito de enriquecer a construção de realidades mais equânimes, prósperas e propícias à partilha na vida. Mas como seria possível, então, corporificar e expressar esses valores por meio da dança?

Para isso, os gestos da dança ritual mesclam posturas de determinação, foco, estratégia, assertividade, racionalidade com intuição, sensibilidade, interiorização, delicadeza e amor — qualidades essas facilmente identificadas como pertencentes ao âmbito feminino ou ao masculino, mas que, em verdade, são constitutivas do ser humano integral. Essa concepção de separatividade e exclusividade daquilo que seria masculino ou feminino é construída socialmente. Portanto, nosso ARTEvismo busca desconstruir tal visão, permitindo que as mulheres alcancem um agir consciente e responsável no acontecimento do existir no mundo enquanto mulheres — sem precisar eleger qualidades distintas, mas integrando todas elas como possibilidades de ser e agir. Nesse sentido, o ARTEvismo se apresenta como um movimento de protagonismo feminino em um mundo onde as mulheres ainda precisam galgar espaços de maior respeito e equanimidade em diversos âmbitos sociais. O enunciado discursivo da dança no ARTEVISMO vem sendo:

“Eu tenho uma sublime inteligência à serviço de um bom coração encarnado em um corpo de mulher”.

O evento — "ARTEvismo, dançando a Deusa interior"— reúne mulheres de diversas idades (entre 16 e 66 anos) e identidades numa intervenção artística para fortalecer as culturas de paz. Entre as participantes, dançarinas amadoras e profissionais, o resultado é a beleza da arte viva no cotidiano, que extrapola o cenário idealizado dos palcos para ocupar patrimônios históricos, ecossistemas ameaçados pela especulação do capital e outros espaços públicos. Mais do que isso, busca integrar-se ao cotidiano de todas as pessoas.

A beleza da sororidade feminina presente nesse acontecer do existir na arte e na vida se apresenta como um manifesto de amor pela Ilha da Magia, pelo ser mulher e pelos valores femininos de valorização e preservação da vida, fundamentais para reequilibrar a relação entre as pessoas e a natureza.

Nesse sentido, esta comunicação se propõe ao desafio de aproximar a dança, enquanto ato concreto e projeto enunciativo, do discurso sobre ela e a partir dela, seguindo a diretriz da arquitetônica bakhtiniana. Isso requer formas outras de leitura, ainda não plenamente estabelecidas por nós, tampouco pelos nossos corpos dançantes no ato concreto do ARTEvismo na dança. Trata-se de um começo — uma investigação, uma expressão em construção.

ARTEvismo na dança: uma manifestação de amor como ato concreto no mundo

O ARTEvismo segue uma corrente cada vez mais forte de expressão estética engajada, em que mulheres utilizam seu processo criativo para dialogar consigo e com o outro, sendo capazes de promover causas sociais, políticas e ambientais.

Pode-se compreender esse movimento como uma combinação entre arte e ativismo que vem se desenvolvendo ao logo de processos histórico-sociais.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo abordar o movimento ARTEvismo na dança sob a perspectiva estética bakhtiniana, tomando-a como ponto de partida para nossa comunicação discursiva. Buscamos identificar o que constitui o conteúdo, o material e a forma no ato estético engajado em 'dançar a vida'. Assim como exposto por Bakhtin, [...] “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, 2017, p. 125).

Apresentamos nesta comunicação o recorte de quatro coreografias do ARTEvismo nas quais compartilhamos nossa dança, nosso ser e nossa expressão estética em diferentes pontos da cidade de Florianópolis. Os lugares escolhidos são turísticos, históricos e, como já afirmamos, também são alvo de especulação do capital. Essas intervenções artísticas são resultado do processo de criação de Yasmin Meera, idealizadora do projeto, e inspiradas em quatro Deusas, a saber: Tara, Ishtar, Atena-Afrodite e Cerridwen.

No item que se segue, objetivamos evidenciar aspectos da construção dos sentidos e dos significados dos gestos de cada coreografia criada por Yasmin Meera, realçando marcas enunciativas de valoração de sinais que potencializam o ‘dançar a própria vida’ e as faces do divino feminino existentes em diferentes culturas. Assim, indagamos como esse aspecto aparece em cada arquétipo da Deusa escolhida para ser coreografada, no movimento de alargar nossos horizontes de compreensão da linguagem como artes do corpo e seus elementos discursivos. Destacamos, ademais, a relação da forma composicional e as marcas enunciativas visuais,

explorando como essas são mobilizadas para envolver o auditório em dado contexto. Evidenciamos, por fim, a noção de forma arquitetônica de cada uma das coreografias apresentadas e suas especificidades em termos de significação e sentido a partir dos respectivos atributos míticos.

Deste modo, ainda que de forma embrionária, buscamos perceber as relações dialógicas no ato específico do ARTEvismo na dança e como elas se manifestam mediante as singularidades que emergem nessa possibilidade de compreender o objeto estético da dança à luz dos estudos bakhtinianos e do Círculo. Nesse sentido, podemos afirmar que as coreografias podem ser vivenciadas como orações em movimento, capazes de estabelecer um forte vínculo entre todas as pessoas presentes no encontro, dissolvendo a separação entre quem dança e quem aprecia, entre dançarinas e espectadores, entre arte e vida. O ARTEvismo, assim, evoca comunhão, arte e responsabilidade.

ARTEvismo: dançando a Deusa interior

Os locais públicos em que foram realizadas as danças na Ilha da Magia até o momento são: o Parque da Luz, a Ponte Hercílio Luz, a Fortaleza São José da Ponta Grossa e o Pontal da Praia da Daniela. O coletivo do ARTEvismo aspira a realizar novas intervenções nas demais fortalezas da cidade, bem como na Praça da Figueira, considerada coração da capital. Almejamos, ainda, apresentar-nos na Ponta do Coral, Ponta das Campanhas, Lagoa do Peri, Costa da Lagoa, entre outros locais que por ventura possam vir a ser ameaçados ambientalmente.

A dança se expressa como um ato de resistência pacífica, porém não passiva, pois é ativa, concreta, provocativa e não violenta. Isto uma vez que estamos situados em um campo social, em um auditório que é a própria vida e os espaços que

nela cabem. O dançar se manifesta como uma enunciação que busca formas outras para se expressar artisticamente, no contato vivo entre os corpos. Nessa longa citação que se segue, elucidamos nas palavras de Bakhtin que:

A contemplação estética e o ato ético não podem abstrair a singularidade concreta do lugar que o sujeito desse ato e da contemplação artística ocupa na existência. O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar em que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte em quaisquer circunstâncias esse excedente do meu ativismo existe e sua composição tende a uma constância estável. Aqui não nos interessam aquelas ações que com seu sentido externo abarcam a mim e ao outro por meio do acontecimento singular e único da existência e visam à efetiva mudança desse acontecimento e do outro que ele contém como elemento constituinte; elas são ações-atos puramente éticos; o que nos importa são apenas os atos de contemplação-ação – pois a contemplação é ativa e eficaz –, os quais não ultrapassam o âmbito do dado do outro e apenas unificam e ordenam esses dados; ações de contemplação que decorre do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas. O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao seu lugar completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão,

de meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 22-23).

Seguindo por essa linha de pensamento, compreendemos que as dançarinas participantes do ARTEvismo buscam reconhecer-se umas nas outras a partir desse excedente de visão, no sentido do *encontro* entre os corpos dançantes que se fundem nos gestos enunciativos e dialógicos, numa relação que se expressa em muitos corpos como sendo o corpo de uma mulher só, múltipla e diversa.

Desse modo, abordaremos a seguir as múltiplas faces da Deusa sob a ótica do ARTEvismo que incorpora a diversidade de seus atributos. Vale dizer que evidências de esculturas descobertas em cavernas pré-históricas há cerca de 30 mil anos, desde o período paleolítico, reconhecem o arquétipo da Grande Mãe como sendo o princípio gerador da vida em diversas culturas. Lendas e mitos dos primórdios da humanidade cultuaram “Aquela Que Gera a Vida, Aquela Que é a Corporificação da Sabedoria, a Grande Mãe Compassiva, a Estrela do Céu. Ela tem sido chamada por muitos nomes e tem se revelado de muitas diferentes formas” (Dasara, 2010, p. 38).

A DANÇA DE TARA²⁰⁵

Tara é uma divindade tibetana cujo nome vem do sânscrito e significa Estrela. Há várias versões de sua história, porém em todas elas os seus principais atributos são a compaixão e sua veloz proteção para ajudar quem dela necessita. Numa das versões, Tara é uma mulher comum e

²⁰⁵ ARTEVISMO na Ilha da Magia. Realizado no Parque da Luz em 21 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ajGRxh7On0I> (ARTEvismo TARA | Dançando com as Deusas). Acesso em 12 set. 2024.

praticante diligente do Budismo em uma época em que acreditava-se que a iluminação estaria disponível apenas para os homens. Porém, sentindo-se e sendo reconhecida como muito próxima ao estado de iluminação, Ela então pede um conselho para seu mentor que, por sua vez, orienta-a a rezar fervorosamente de maneira que nasça como homem na próxima encarnação, pois somente assim a iluminação estaria disponível a ela. Nesse momento, Tara faz o voto solene de encarnar num corpo de mulher não somente até que Ela atinja a iluminação, mas até que todos os seres se libertem do sofrimento. É assim que ela se torna uma buda iluminada da compaixão, ao mesmo tempo que mostra o exemplo de que a iluminação está disponível para todos os seres, independentemente de terem nascido como homem ou mulher (Dasara, 2010).

Imbuídas por esse significado de uma deidade da tradição Budista, no ARTEvismo os gestos da dança de Tara evocam o equilíbrio e a integração do masculino e do feminino e, principalmente, o poder do amor como fonte de cura para todos os males e para a nutrição à toda a vida.

A dança, nesse sentido, também revela a busca pelo equilíbrio dos elementos da natureza que somos. Assim, terra, água, fogo e ar são associados aos corpos físico, emocional, mental e espiritual. A trilha sonora é o próprio mantra da Deusa “Om Tare Tutare Ture Soha”. Salientamos que não há uma tradução literal para essas sílabas, uma vez que são vocábulos que exaltam a conexão com a fonte divina. No ARTEvismo, intencionamos o equilíbrio e a integração, como já dito anteriormente, além da intenção de que todos os seres sejam livres e felizes.

Imagem 1: Dança de Tara, Parque da Luz, 2022



Fonte- Foto Stanley Costa (2022)

A DANÇA DE ISHTAR²⁰⁶

Ishtar é uma divindade da cultura mesopotâmica de cerca de 2.300 anos a.E.C. As Suas representações retratam a multiplicidade de Seus atributos. Como Deusa de poderes tríplexes, Ela aparece com metade de Suas vestimentas de uma guerreira e a outra metade de mulher-amante — com seios fartos jorrando leite materno. Entretanto, foi como a primeira Deusa do Amor e da Guerra que Ishtar se popularizou no mundo. Desse modo, seu equivalente grego é Afrodite, mas também costuma ser associada à Astarte, Ísis e Eostre. Além disso, é uma Deusa que recebe diversos nomes de acordo com

²⁰⁶ ARTEvismo na Ilha da Magia realizado na Ponte histórica da cidade em 2022. Ponte Hercílio Luz. Cf. ARTEvismo ISHTAR | Dançando com as Deusas. ArtevismoDisponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=izPSIFkQOco>. Acesso em 12 set. 2024.

a região onde estuda sua história, sendo que sua cognata sumeriana é Inanna (Claudiney, 2017; Faur, 2020).

Os gestos da dança de Ishtar evocam o poder pessoal, a autoestima, a beleza, a sensualidade, a autenticidade e a liberdade para ser quem se é. A trilha sonora, manifestada enquanto um gênero discursivo, narra episódios do mito da sua jornada até o submundo, atravessando sete portais de iniciação. Esse percurso visa integrar todos os aspectos de si — consciente e inconsciente, luz e sombra, humanidade e divindade — para que a Ishtar possa ocupar seu lugar como rainha de sua própria vida.

Na dança de Ishtar, o fluir dos movimentos enuncia outras formas de dizer, dado que a dança não é realizada para apreciação do outro, mas para o *encontro* de si mesmo, com o outro e com o mundo ao redor. Para Meera:

Dançar o ventre é dançar o cerne de ser. Quando dançamos encontramos a nós mesmas. Chacoalhar as ancas, faz chacoalhar a vida. Virar e revirar os quadris traz à tona aquilo que guardamos bem no fundo, nossa essência, nosso poder. Quando a gente se encontra, o mundo nos encontra. A vida se abre porque no fundo fomos nós que nos abrimos para ela. Quando a gente se encontra o encontro com outras pessoas passa a ser mais verdadeiro também. Dançar o ventre é um dos mais belos caminhos para o autoconhecimento. É um grande tesouro que se revela passo a passo, véu a véu. Dançando encontro a mim, ao mundo e a vida (Meera, 2021)²⁰⁷.

O ARTEvismo dança a vida, por meio de seus mistérios e conexões, e convida as pessoas a encontrarem suas expressões artísticas, a dialogar com a beleza de seus corpos

²⁰⁷ Cf. Youtube – Dançando o encontro o maior Tesouro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wnhNwDvvr08>. Acesso em 12 set. 2024.

dançantes e a vivenciar a arte como responsabilidade e como alimento para alma e corpo.

Isthar foi uma das coreografias elaboradas durante o período do isolamento social da COVID-19 ²⁰⁸, por meio de aulas de dança *on-line* — como muitas outras pessoas fizeram diversas mudanças para salvaguardar suas vidas. Nesse sentido, a dança de Ishtar também veio para despertar a coragem de enfretamento dos mais diferentes medos, sejam internos ou externos, uma vez que os diversos elementos dessa Deusa também retratam todo tipo de morte, seja ela real ou simbólica, com vistas ao renascimento na inteireza.

O ARTEvismo ocorreu na festa de renovação e de encontro pós-pandemia no parque central da cidade — o Parque da Luz — cujo nome também é significativo. Este foi o local onde dançamos a deusa Tara e a Deusa Ishtar. O empoderamento feminino de todas as mulheres que participaram com seus corpos dançantes, a alegria do encontro e a festa da renovação foram as características principais dessa intervenção.

Bakhtin nos ajuda a pensar que tudo se renova e a refletir sobre o movimento contínuo do viver. A dança de Ishtar também ocorreu na ponte Hercílio Luz, que liga a ilha ao continente, o que pode significar a realização de gestos para além das pontes arquitetadas: a ponte de diálogo vivo entre arte e vida.

²⁰⁸ COVID-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, surgiu no final de 2019 e se espalhou globalmente, resultando em uma pandemia que afetou a saúde pública e as economias de todos os países.

Imagem 2: Dança de Ishtar, Ponte Hercílio Luz, 2022



Fonte- Foto de Stanley Costa (2022)

A DANÇA DE ATENA

Atena é a Deusa grega da sabedoria, da estratégia, dos artesãos e das artes da guerra. A história da Deusa inicia na união de Métis e Zeus. Porém, quando o ventre de sua mãe, Métis, começou a crescer, Zeus soube que seria destronado por um filho. Temendo a perda do poder, decide engolir sua esposa grávida. Meses depois, Zeus sente uma forte dor de cabeça e, em meio ao desespero, abre a própria cabeça. De lá, nasce sua filha Atena, vestindo uma armadura de guerreira, empunhando uma lança afiada, um escudo de proteção e um elmo de coruja, símbolo de sabedoria. Seus atributos estão associados a uma inteligência sublime, combinada com uma medida de frieza e bastante racionalidade. As narrativas do mito são diversas, porém, todas elas exaltam as habilidades da Deusa para analisar os acontecimentos a partir de uma perspectiva ampla e superior, o que lhe permite sempre traçar o melhor plano de ação rumo à vitória (Claudiney, 2017; Faur, 2020).

Tendo como base a narrativa de Atena, um dos sentidos evocativos dessa dança é acessar valores positivos em relação aos desafios que fazem parte da vida. Os gestos determinados e assertivos traduzem a postura de mulher autoconfiante em si, capaz de vencer obstáculos e traçar a melhor estratégia para sair vitoriosa de suas batalhas internas. A dança é um convite para a reflexão e a ação acerca das relações de poder, uma vez que busca despertar a habilidade de vencer as próprias limitações — mas jamais buscar poder para vencer, oprimir ou subjugar alguém.

Como prerrogativa de resistência pacífica, o ARTEvismo de Atena exalta a premissa de que buscar vencer o diferente ou o outro apenas gera dor e sofrimento. Em contrapartida, superar os próprios limites traz paz, plenitude, vitória e longevidade. Assim, é possível ancorar a vida em uma postura de si a partir de axiomas de poder compartilhado, construída *com* o outro, e jamais *sobre* o outro. Esse princípio orienta a superação de obstáculos que se apresentam na vida cotidiana por meio da ética de respeito à vida e ao existir.

Por outro lado, a dor da Atena é a de não ter nascido do ventre de uma mãe, ou seja, de uma figura feminina. Essa simbologia demonstra Sua dificuldade de integrar o feminino, entregar-se ao prazer e ao amor. Atena é uma Deusa que sai vitoriosa em suas batalhas, mas paga o preço de não se sentir amada. Nesse sentido, outro sentido evocativo da dança de Atena é integrar seu aspecto racional com o intuitivo; assertividade com a amorosidade; o pai masculino com a mãe feminina. Sua maior batalha é permitir-se vivenciar o amor, o prazer e dar nascimento a si mesma de maneira integral.

Dançar a Deusa Atena é se indagar sobre quais são as reais batalhas da vida cotidiana e, diante delas, posicionar-se

no mundo reafirmando seus reais propósitos. Os gestos sinuosos da coreografia evocam o sentido de equilíbrio em contraposição aos movimentos de braços firmes de guerreira. Em toda a coreografia da Deusa Atena, há um desterramento corporal das lutas, que transpõem-se a uma constituição de corpos que acolhem as batalhas e as transformam em relações de amorosidade. Os gestos eclodem em um movimento enunciativo, conforme expresso no texto de autoria de Meera (2023) para todo simbolismo representativo dessa dança.

Acima de mim, a coruja de sabedoria,
Ela é meu escudo, minha proteção.
Trago amor para encarar as batalhas da vida
Meu coração transborda e se entrega.
Porém, é preciso ser cuidado e protegido.
Com amor, entro na roda da vida e nela floresço.
Me liberto das limitações do ego
Desperto a sabedoria do corpo com prazer, amor, sublime
inteligência e conexão entre a mente, o coração e o espírito.
Selo essa inteireza em meu corpo de mulher.
Honro o masculino e o feminino.
Celebro a união profunda e alquímica em êxtase, equilíbrio e
igualdade.
Colho e trago o divino
Para minha vida e para o mundo
Reafirmo a minha liberdade.
O direito ao prazer e a liberdade.
Desfruto da pausa merecida,
Descanso e me regenero
Volto a encarar novas lutas
Porém agora, eu consigo limitar e acolher.
Com fluidez e conexão, racionalidade e sensibilidade.
Removo os obstáculos quantas vezes for preciso

Com determinação e respeito à vida para que ela seja preservada e prospere.
A jornada se repete muitas vezes até o momento da integração.
Integração dos limites que aprendi a dar a partir do coração.
Retiro-me dessas batalhas, pois não mais preciso lutar.
Agora a sabedoria me conduz em direção ao amor.
Eu me abençoo por inteira
Corpo espiritual, mental, emocional, físico.
Plena eu sou!
(Meera, 2023)²⁰⁹

Destacamos, ainda, que a música, como parte do todo composicional, dialoga com os movimentos e demais elementos que compõem o corpo da mulher que dança. Sua vestimenta e ornamentos também se fazem elementos presentes no momento da enunciação, contribuindo para a construção dos múltiplos sentidos que podem ser gerados. A dança, nesse contexto, é entendida e vivenciada dentro de uma dimensão estética da vida.

Vale acrescentar que o processo criativo de Yasmin Meera, idealizadora do ARTEvismo, está impregnado pela magia da Ilha onde nasceu — Ilha que teve diversas denominações ao longo da história, travada por lutas sociais, políticas e distintas crenças. Assim como explorado na primeira Circular do X Círculo — Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII EEBA — Encontro de Estudos Bakhtinianos:

²⁰⁹ Cf. ARTEvismo, dançando a deusa interior – Atena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PNIGa60C580&t=160s>. Acesso em 12 set. 2024.

[...] Florianópolis, terra que já recebeu diversas nomeações, a começar por Meimbipe (pequena boca de água), conferida pelos Carijós que aqui já habitavam a Ilha. Nessa linha, com a colonização portuguesa, entre outras denominações, Nossa Senhora do Desterro, em homenagem a Maria, também uma desterrada, sinalizando acolhida a todos aqueles que buscavam novos portos, novas paradas para assentarem a vida vivida, sonhos e esperanças. Hoje, cunhada como Florianópolis, após a Proclamação da República, reflete uma designação que traduz o que nos custou caro, pois patenteia momento histórico triste da história catarinense, como tempo de contestação, resistência e fuzilamentos. História não esquecida, mas superada pelo acolhimento aos que aqui teceram e tecem espaços fixos ou como viajantes. Carinhosamente, pelos seus encantos, este sítio, que é parte continental e insular, também são, em tom íntimo, chamado de Floripa. Meimbipe, Ilha dos Perdidos, dos Patos, de Santa Catarina de Alexandria, de Nossa Senhora do Desterro, são fartas as nomações para este “... pedacinho de terra, perdido no mar...” e de “bezas sem par”, como poetizou Cláudio Alvim Barbosa, o Zininho. Aqui é terra de povo hospitaleiro, de amorosidade, de acolhimento de quem nela aporta, terra minha e terra do outro. [...]Ilha da Magia, de narrativas fantásticas, das bruxas vindas do além-mar, das benzedoras curandeiras de sabedoria milenar... Chão de africanos outrora escravizados, desterrados, fato que jamais ousaremos apagar (NEPALP, 2024).

Mergulhado nesse denso caldo cultural de amores e dores, o terceiro evocativo da dança de Atena destaca o desejo de fomentar um diálogo sobre o nome da cidade. Alterar o nome de uma capital é uma iniciativa audaciosa, mas deve ser tratada com responsabilidade e seriedade, considerando que o nome atual é proveniente de uma infeliz homenagem a um sujeito histórico associado a inúmeras injustiças e crimes contra a vida. O ARTEvismo nutre a utopia de que Florianópolis, fiel à sua magia, possa um dia redefinir seu nome, alinhando-se aos valores de justiça e respeito.

Incorporando essa batalha de muitos enunciados, o ARTEvismo de Atena ocorreu na Fortaleza de São José da Ponta Grossa (Florianópolis)²¹⁰ em julho de 2023. Foi realizado como uma oração em movimento, um manifesto de amor pelo ser mulher, pela Ilha da Magia e pela vida.

Imagem 3: Dança de Atena, Fortaleza de São José da Ponta Grossa, 2023



Fonte- Foto de Ed Inácio (2023)

A DANÇA DE CERRIDWEN²¹¹

Cerridwen é a divindade galesa detentora do caldeirão sagrado da transmutação, sendo considerada a Senhora das Ervas e a Grande Mãe da Vegetação. Ela relaciona-se com a

²¹⁰ Esta Fortaleza localiza-se cerca de 25 quilômetros do Centro de Florianópolis. O Forte integrava as bases de defesa da Ilha de Santa Catarina no período colonial e foi desativado a partir de 1935.

²¹¹ARTEvismo Cerridwen, dançando a deusa interior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLYQntxuXfi&t=21s>. Acesso em 12 set. 2024.

Lua, a inspiração, a poesia, a profecia, a mudança de forma, a morte, ao renascimento e a magia. Seu nome significa caldeirão de sabedoria e os símbolos associados à Ela são o caldeirão, o cálice, a porca branca, as ervas curativas e os cereais.

Numa das muitas narrativas sobre Ela, conta-se que, por saber de todas as coisas, a Deusa tinha a ciência de que seria a mãe da mais bela e do mais feio. Cerridwen não queria que o filho se tornasse conhecido como o mais feio, por isso decidiu preparar uma poção de sabedoria cujos ingredientes precisariam ser colhidos na luz da manhã, na luz do meio dia, na luz da tarde e na escuridão da noite, durante todas as estações. A poção de sabedoria precisaria ainda ser marinada ininterruptamente durante um ano e um dia, afinal, a sabedoria não ocorre de uma hora para a outra, mas se constitui ao longo do tempo.

Para ser bem sucedida em tal tarefa, a Deusa trabalhou com seu assistente, um rapaz chamado Gwion, alertando-o a não provar a poção, dado que apenas a primeira gota teria o efeito desejado. Porém, ao final do processo, acidentalmente, uma das borbulhas salta e toca a mão de Gwion. Por instinto, ele a leva à boca e instantaneamente toda a sabedoria é transmitida a ele. Nesse momento, a Deusa furiosamente passa a perseguir Gwion, mudando de forma diversas vezes. A preseguição se dá por terra, mar, ar e, por fim, ele é engolido e transformado em fogo no Seu ventre, completando uma jornada pelos quatro elementos que formam a vida. Assim, finalmente a Deusa se percebe grávida do filho da sabedoria.

No ARTEvismo, Cerridwen é a representação da bruxa-curandeira com o poder tríplice da Jovem Ousada, Mãe Dedicada e Anciã Sábia. Inspirada em todo esse simbolismo,

a unidade composicional dos gestos criados por Yasmin Meera expressam as qualidades alquímicas da cura e da magia da transformação. As sequências coreográficas retratam todas as etapas da narrativa, transpassando a terra, a água, o ar e o fogo. Deste modo, a história é contada nos movimentos dos corpos dançantes.

Nesta dança, cada mulher começa com seu caldeirão pessoal, que se une a um imenso caldeirão coletivo, transbordante de palavras amorosas e curativas, que são emanadas a partir do centro do caldeirão como um bálsamo para todos os cantos do mundo. Um segundo sentido evocativo e significativo se expressa na postura inicial e final da dança, no qual o gesto é exatamente o mesmo, exaltando o caráter cíclico do processo. No entanto, esse ciclo se desloca para um estado superior de consciência, marcado por uma sensação de inteireza e responsabilidade.

Sincronicamente²¹², esse ARTEvismo ocorreu no período em que o estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma grande calamidade, provocada por temporais e enchentes resultantes das mudanças climáticas que vêm ocorrendo no planeta. Essas mudanças são consequências dos inúmeros atos irresponsáveis da humanidade em sua relação desrespeitosa com a natureza. Essa temática foi abordada tanto durante o processo de ensaio da coreografia com as mulheres quanto no acontecer do existir do ato propriamente dito, envolvendo também as demais pessoas presentes na intervenção.

Nesse sentido, o lugar escolhido — o Pontal da Praia da Daniela —, um dos mais ricos ecossistemas da Ilha em

²¹² Em março de 2024, o estado do Rio Grande do Sul enfrentou enchentes significativas devido a intensas chuvas e temporais. Esses eventos extremos foram exacerbados pelas mudanças climáticas, que têm aumentado a frequência e a intensidade dos desastres naturais.

biodiversidade, reforçou o ato ético, estético e amoroso do ARTEvismo em relação à vida. Nas palavras de Bakhtin sobre a relação entre arte e vida:

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e no seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim, se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida! (Bakhtin, 2017, p. 43-44).

Foi assim que o ARTEvismo, ao dançar a Deusa Cerridwen através dos corpos dançantes, manifestou o amor pela Ilha da Magia e pela vida, reconhecendo a natureza que somos: aquela que está em mim, aquela que está ao redor de mim, a do outro e a de todos, na compreensão da arte como agir responsável na vida.

Nas quatro danças apresentadas até aqui, há um encadeamento de movimento e expressões que refletem e refratam os atributos de cada Deusa evocada no contexto vivo da arte. No ARTEvismo são capturados movimentos sígnicos dos atributos de cada Deusa que se busca revelar, emanados por meio dos corpos das mulheres que dançam. Desta maneira, dialogia e alteridade vão se constituindo. Nas palavras de Bakhtin podemos melhor compreender essas duas categorias a que nos referimos, além de que consideramos pertinentes na relação com a dança. Segundo o autor:

Uma vez que me familiarizo de modo justificado com o mundo da alteridade, nele sou passivamente ativo. Uma imagem clara desse ativismo passivo é a dança [...]. Na dança, minha imagem externa,

que só os outros veem e só existe para eles, funde-se com o meu ativismo interior orgânico que sente a si mesmo; na dança, tudo que em mim é interior procura exteriorizar-se, coincidir com a imagem externa; na dança eu me condenso mais na existência, familiarizo-me com a existência dos outros; em mim dança a minha presença (ratificada axiologicamente de fora), a minha sofianidade²¹³, o outro dança em mim. Vive-se nitidamente na dança um momento de possessão, posseção pela existência (Bakhtin, 2011, p. 125).

Sendo assim, para o movimento do ARTEvismo, interessa colocar a palavra, a dança, o ser e a vida no movimento circular que dialoga sobre a arte, o corpo e a linguagem viva. Buscamos, através dessa comunicação, poder expressar tudo isso.

Imagem 4: Dança de Cerridwe, Pontal da Praia da Daniela, 2024



Fonte- Foto Cacau Pires (2024)

²¹³ Conceito derivado do termo grego Sofia, ligado a uma concepção segundo a qual os objetos são preenchidos por sentidos, ou seja, o homem opera com objetos na medida em que lhes imprime sentido. (N. Do T.)

Considerações finais

Em cada movimento do ARTEvismo realizado, foram enunciadas valorações da inteireza do ser político, histórico e social nos quatro projetos enunciativos aqui apresentados. Em Tara, o encontro, a comunhão, a compaixão e o equilíbrio. Em Istar, a paixão pela vida, por ser quem se é na relação com o outro, o êxtase do renascimento, a festa da renovação. Em Atena-Afrodite, a voz do amor em mentes brilhantes à serviço de bons corações encarnados em corpos de mulheres. E em Cerridwen, a sabedoria alquímica na fusão do eu com o outro no acontecer do existir manifestado na totalidade da natureza que somos.

No ARTEvismo, o que importa é movimentar-se em uma dança que se apresenta em forma de arte viva e como linguagem, capaz de dialogar e se desafiar a ir além. Trata-se de colocar em movimento uma narrativa que se manifesta no campo das expressões do corpo, o qual também conta histórias de vida. Isso implica compreender que os eventos de linguagem e arte não se encerram em um espetáculo ou performance, assim como as relações dialógicas não se esgotam — mas sim extrapolam, pois estão situadas no âmbito da vida.

O ARTEvismo nos convida a uma manifestação de celebração da/na vida. Trata-se de um chamado para compreender a si e ao outro na dialética do viver, materializado em um momento único e irrepetível, que nos exige respostas e escolhas. Tudo isso nos defronta como seres de atos responsivos e responsáveis. Segundo Bakhtin:

[...] Deste modo se define a posição do autor, portador do ato da visão artística e da criação no acontecimento do existir, único ponto em

que, em linhas gerais, qualquer criação pode ser ponderável em termos sérios, significativos e responsáveis. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento (Bakhtin, 2011, p. 175-176).

Através dessa perspectiva, podemos ressaltar a Dança Ritual do ARTEvismo como um acontecimento artístico vivo, o qual através dos corpos, dialoga com o outro por uma enunciação própria e coletiva. O dançar tem o potencial de comunicar algo a alguém, funcionando como uma linguagem em diálogo com outras, a exemplo da visualidade corporal. Para além disso, é uma forma de vivenciar conjuntamente, tanto interna quanto externamente, e de partilhar o conhecimento construído a partir do *encontro* nesse ato.

Neste artigo, arriscamos deslocar conceitos bakhtinianos no intuito de gerar reflexões e novos sentidos no campo da linguagem estética da dança. Essas reflexões permanecem abertas e em constante movimento, assim como o próprio ARTEvismo — uma terra fértil, sem fronteiras, um campo propício à sementeira, onde a vida se renova e, em sua finitude, carrega o sentido do infinito. Concluimos, assim, que o ARTEvismo, ao incorporar a dança como linguagem viva, transcende o espaço artístico e se transforma em um espaço de criação contínua e diálogo aberto. É na fusão entre corpo, linguagem e vida que se encontram novas possibilidades de existência e expressão, onde o finito e o infinito coexistem e se alimentam mutuamente, fertilizando o solo de novas práticas e reflexões.

Referências

ANUÁRIO DA DEUSA DANÇARINA. **ARTEvismo TARA | Dançando com as Deusas**. [Vídeo]. YouTube, 13 jun. 2022.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ajGRxh7On0I..> Acesso em 12 set. 2024.

ANUÁRIO DA DEUSA DANÇARINA. **ARTEvismo ISHTAR | Dançando com as Deusas**. [Vídeo]. YouTube, 15 jun. 2022.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=izPSIFkQOco.> Acesso em 12 set. 2024.

ANUÁRIO DA DEUSA DANÇARINA. **ARTEvismo ATENA, dançando a deusa interior**. [Vídeo]. YouTube, 18 jul. 2023.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PNIGa60C580&t=160s.> Acesso em 12 set. 2024.

ANUÁRIO DA DEUSA DANÇARINA. **ARTEvismo CERRIDWEN, dançando a deusa interior**. [Vídeo]. YouTube, 11 jul. 2024. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZLYQontxuXfl&t=36s.> Acesso em 12 set. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

CLAUDINEY, P. **Oráculo da Grande Mãe – Divinação, Magia e Espiritualidade com os Arquétipos da Deusa**. São Paulo: Editora Alfabeto, 2017.

DASARA, P. **Dançando Tara: um Manual de Prática vivendo o sonho**. Publicação independente (Tara Dhatu), 2010.

FAUR, M. **O Legado da Deusa- Ritos de passagem para mulheres**. 3ª. Edição atualizada. São Paulo: Editora Alfabeto, 2020.

MEERA, Y. **Dançando Encontro o Maior Tesouro**. [Vídeo]. YouTube, 26 ago. 2021. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wnhNwDvvr08>. Acesso em 12 set. 2024.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **1º Circular do X Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos**. Florianópolis: UFSC, 2024.

**A MÚSICA COMO PRODUTORA DE TERRITÓRIOS:
SÍNTESE MUSICAL DOS BÁLCÃS EM *SIX BALKAN
MINIATURES*, DE DUŠAN BOGDANOVIĆ**

Raquel Turra LONER²¹⁴

A música em tempos de crise

Todos os dias, de manhã e à tarde, enquanto as bombas, balas de fuzis e rajadas de metralhadora caem sobre a capital da Bósnia-Herzegovina, um prédio antigo na chamada *cidade velha* insiste em produzir um som que destoa do coro bélico. Trata-se da Academia de Música de Sarajevo. (Serva, 1994, p. 129).

Em seu relato da experiência como correspondente durante o conflito entre Sérvia e Bósnia-Herzegovina, Leão Serva (1994) aponta a discrepância entre os sons da guerra e aqueles que ecoam da Academia de Música de Sarajevo, o principal conservatório de música erudita da capital. O diretor da Academia, em conversa com o autor, descreve o seu posicionamento como músico em uma zona de guerra:

Bem naquela hora eu estava praticando e à medida que as bombas caíam eu tocava com mais força, com mais empenho. A música é uma defesa contra a depressão da guerra. [...]. Decidi manter a escola inteiramente normal porque entendo que nosso jeito de lutar é esse. Tocando nós mostramos ao mundo que não estamos destruídos, que continuamos pensando, criando. (Serva, 1994, p. 132).

O caos descrito por Serva, ao qual a prática musical se opõe, não era novo na região dos Bálcãs. Esta compreende, atualmente,

214 Estudante do Curso de Pós-Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina. r.turra.loner@gmail.com

os estados da Sérvia, Bósnia e Herzegovina, Albânia, Bulgária, Grécia, Macedônia do Norte, Montenegro, Kosovo, assim como partes da Croácia, da Romênia, da Eslovênia e a parte europeia da Turquia. A região esteve sujeita, ao longo de anos, a inúmeros conflitos militares, étnicos e religiosos que ocasionaram consecutivas reformulações das suas fronteiras. A contínua desagregação do território originou o neologismo inglês *balkanize* (balcanizar, em tradução livre) que significa, de acordo com o dicionário Oxford, “dividir uma região em regiões menores que são agressivas ou hostis entre si”. Devido aos inúmeros conflitos, a região dos Bálcãs é frequentemente chamada “o barril de pólvora da Europa e um caldeirão de ressentimentos étnicos e religiosos” (Mazower, 2000, p. 27 *apud* Curry, 2010, p. 22).²¹⁵

Neste contexto, a prática musical não é apenas uma forma de resistência, como Serva aponta, mas uma forma de encontrar paz. Ao se referir à prática da música folclórica, Kremenliev (1975) observa que, apesar de todas as transformações a que esta prática está sujeita como reflexo de uma sociedade em constante transformação, “o camponês dos Bálcãs continua cantando, dançando e tocando, mesmo quando fisicamente exausto. Ele não canta [...] para tornar o trabalho tolerável, mas como um sinal de que o seu mundo interior está em ordem” (Kremenliev, 1975, p. 119)²¹⁶. Quando indagado o porquê de continuar tocando mesmo durante um bombardeio, um aluno de piano da Academia de Música de Sarajevo responde que, do contrário, ficaria com medo (Serva, 1994, p. 131). Neste sentido, a música não é apenas uma forma de demonstrar paz interior, mas uma forma de buscá-la.

Dušan Bogdanović (1955), compositor sérvio nascido na Iugoslávia, reconhece o papel agregador da música em um

215 The Balkans are often called Europe’s tindebox and a seething cauldron of ethnics and religious resentments (Mazower, 2000, p. 27 *apud* Curry, 2010, p. 22).

216 Through out such changes, the Balkan peasant has kept singing, dancing, and playing, even when physically exhausted. He does not sing, as some specialists want us to believe, to make work bearable, but as a sign that his inner world is in order. (Kremenliev, 1975, p. 119).

contexto de calamidade social, como podemos observar no prefácio da sua obra *Six balkan miniatures* (1993), composta em resposta aos conflitos bélicos que assolavam o seu país:

Esses dias de tumulto político no leste europeu têm seu foco especialmente na Iugoslávia, coração dos Bálcãs, e minha terra natal. É ao mesmo tempo trágico e irônico ver a contínua desintegração da terra e do povo, ao mesmo tempo em que se tem consciência do selo cultural único de toda a região. Assim, talvez a arte, entre outros esforços humanos universais, ainda nos mostre uma forma de harmonizar e sintetizar os mais diversos elementos vindos da mesma fonte. É nesse espírito que eu dedico essa música à Paz Mundial. (*Bogdanović, 1993*)²¹⁷.

A música como produtora de territórios

Ao se referir a um “selo cultural único”, *Bogdanović* alude à capacidade da cultura de criar territórios que ultrapassam as fronteiras geopolíticas. O compositor vê na arte, portanto, uma forma de unificar um território histórica e politicamente fragmentado, ao reconhecer a origem comum de suas diversas manifestações culturais. Esta percepção dialoga com a perspectiva da geografia cultural, segunda a qual “o elemento musical também é um produtor de territórios, e está presente nos processos que envolvem a definição de identidades” (Furnaletto, 2016, p. 9). Na visão de *Bogdanović*, uma música que participe da construção de

217 These days of political turmoil in Eastern Europe find their focus especially in Yugoslavia, the heart of the Balkans, and my homeland. It is both tragic and ironic to see the further disintegration of the land and the people, while being aware of the unique cultural stamp of the whole area. So, it might be that the art among other universal endeavors still shows us a way of harmonizing and synthesizing the most diverse elements coming from the same source. It is in this spirit that I dedicate this music to world Peace. (*Bogdanović, 1993*).

uma identidade pautada em elementos comuns poderia, assim, contribuir para o sentimento de pertencimento a toda região.

Em sua tese *Balkan ecumene synthesis in selected compositions for classical guitar* (2010), Curry adota o conceito de *ecumene*²¹⁸ para descrever as “tradições coletivas e influências de uma cultura geográfica e historicamente reconhecível” (Curry, 2010, p. 8)²¹⁹ e, desta forma, abarcar a diversidade de manifestações musicais dispersas pelo território balcânico. A autora adota a seguinte definição do termo, proposta por João de Pina-Cabral:

O conceito de *ecumene* [...] surgiu na Grécia antiga para descrever uma zona de habitação humana – uma área de interação mais intensa. Ou seja, um espaço que era determinado pelo fato de que, nele, existem seres humanos capazes e propensos a se comunicar uns com os outros [...] [e] que compartilham formas de definir seu modo de vida – não formando necessariamente um território contínuo, mas assumindo a aparência de uma concatenação de lugares. (Pina-Cabral, 2008, p. 4 *apud* Curry, 2010, p. 9).²²⁰

Está implícita neste conceito a ideia de que um espaço não é exclusivamente determinado pelas suas características físicas –

218 O termo *ecumene* é a tradução para o inglês do termo grego *oikoumenê*. Optei por não traduzir o termo para português, pois Curry (2010) se baseia na definição do autor português João de Pina-Cabral, que utiliza o termo em inglês, mesmo quando escreve em sua língua natal.

219 *Ecumene* is a word describing the collective traditions and influence of a geographically and historically recognizable culture. (Curry, 2010, p. 8).

220 The concept of *ecumene* [...] emerged in the days of ancient Greece to describe a zone of human habitation – an area of more intense interaction. That is, a space which was determined by the fact that, in it, there are human beings capable of and prone to communicating with each other [...] [and] who share ways of defining their life world – not forming necessarily a continuous territory, but taking on the appearance of a concatenation of places. (Pina-Cabral, 2008, p. 4 *apud* Curry, 2010, p. 31).

como a continuidade espacial – mas pelo compartilhamento de um modo de vida. Este espaço é determinado, portanto, pela cultura.

Na perspectiva de geografia cultural, uma paisagem não é composta unicamente pelos seus aspectos visíveis, mas possui uma dimensão simbólica. Neste sentido, ela é construída a partir da relação dos seres humanos com o seu meio. É o observador, a partir de sua própria vivência, de sua bagagem cultural, quem confere significado à paisagem. Esta não é vivenciada exclusivamente através da razão, mas também – e principalmente – através das emoções. A emoção propicia a criação de vínculos afetivos que são determinantes para o sentimento de pertença.

A música desempenha uma função essencial na forma como o indivíduo vivencia a paisagem, pois “os sons musicais podem evocar um sentimento de lugar, ajudando o homem a criar uma ligação emotiva com o lar, a cidade, o estado, a região ou a nação. Portanto, a identidade sonora de um lugar pode estar representada em uma música” (Furnaletto, 2016, p. 10).

Uma síntese musical dos Bálcãs

Existe uma identidade balcânica que pode, portanto, ser representada através da música. Isto não equivale a dizer, no entanto, que existe uma única música folclórica que permeia toda a região, mas que as diversas músicas folclóricas possuem elementos em comum. A existência de um estilo musical único seria mesmo impossível, considerando a diversidade étnica da região.

A região [balcânica] é de fato o lar de uma surpreendente variedade de etnias, idiomas, religiões, regiões e estilos musicais. Apesar desta diversidade, uma série de fios comuns une a vida musical da região. Calendário e rituais do ciclo de vida, especialmente casamentos, ainda são ocasiões vibrantes para apresentações musicais. Melodias de alcance estreito [menos de uma oitava], algumas cantadas em estilos

polifônicos à base de *drone*, são cantadas em muitas áreas rurais. Os instrumentos tradicionais caseiros, especialmente flautas e gaitas de foles, figuram de forma proeminente na vida musical, muitas vezes tocando em métricas compostas incomuns no resto da Europa. (Rice, 2000, p. 867 *apud* Curry, 2010, p. 31).²²¹

Vários destes elementos estão presentes na obra *Six balkan miniatures*, de *Bogdanović*. Nela, o compositor faz uma síntese de elementos presentes na música folclórica dos Bálcãs e, ao mesmo tempo, uma síntese entre esta e a linguagem do violão clássico. Segundo o compositor,

As seis miniaturas compartilham características de harmonia baseada no sistema modal e flexibilidade métrica. Em geral, as formas são simples, baseadas na repetição de frases, frequentemente em diferentes contextos harmônicos. [...] De todas as miniaturas, *Vrajanka* é a única efetivamente baseada em uma dança tradicional. Todas as outras são compostas em uma variedade de sínteses. (*Bogdanović*, 1993)²²².

221 The [Balkan] region is indeed home to an astonishing variety of ethnicities, languages, religions, regions, and musical styles. Despite this diversity, a number of common threads tie together the musical life of the region. Calendar and life-cycle rituals, especially weddings, are still vibrant occasions for musical performances. Narrow-range melodies, some sung in drone-based polyphonic styles, are sung in many rural areas. Traditional homemade instruments, especially flutes and bagpipes, figure prominently in musical life, often played in additive meters unusual in the rest of Europe. (Rice, 2000, p. 867 *apud* Curry, 2010, p. 31).

222 All the six miniatures share characteristics of modally based harmony and flexible odd-meter. Overall, the forms are simple, based on repetition of phrases, often in different harmonic contexts. [...]. Of all the miniatures, *Vrajanka* is the only based on an actual traditional dance, whereas all the others are composed in a variety of syntheses. (*Bogdanović*, 1993)

Bogdanović utiliza materiais motivicos provenientes de várias regiões dos Bálcãs, sem necessariamente remeter a uma dança específica. Dentre os motivos recorrentes ao longo da obra, destaca-se o intervalo de segunda aumentada, denominado *freygish*. Este intervalo está presente em várias tradições musicais balcânicas e tem sua origem, provavelmente, no longo período durante o qual a região foi dominada pelo Império Otomano. A presença otomana na região influenciou profundamente a música dos Bálcãs e pode ser percebida na sua instrumentação, ritmo, melodia e harmonia (Curry, 2010, p. 21).

Um das características distintivas da música balcânica é o ritmo *aksak*, baseado em fórmulas de compasso compostas. *Bogdanović* utiliza esse ritmo em quatro das seis miniaturas: 11/16 (*Jutarnje Kolo* e *Sitni Vez*); 7/8 (*Vrajanka*); e 5/8 (*Makedonsko Kolo*). É muito comum, também, a mudança na fórmula de compasso no decorrer da música. O quarto movimento, *Vrajanka*, é o único explicitamente baseado em uma dança tradicional. O compositor ressalta a importância de atentar à *fermata* ao final de cada compasso deste movimento, pois ela é parte da “fluência rítmica desta dança” (*Bogdanović*, 1993). No quinto movimento, *Siroko*, a ausência de uma fórmula compasso, a indicação de *rubato espressivo* e o uso extensivo da *fermata* remetem à tradição de livre improvisação vocal amplamente difundida nos Bálcãs (Curry, 2010).

Considerações finais

A divisão da obra em seis movimentos permite explorar elementos de diversas regiões dos Bálcãs. A proposta de uma música que represente a identidade da região, através da síntese de variados elementos que se encontram dispersos pelo território, responde à crença do compositor no poder unificador da arte. Desta forma, o compositor dialoga com a ideia da cultura como produtora de territórios. Neste sentido, o que caracterizaria os Bálcãs como uma unidade seria o reconhecimento de uma cultura

em comum, capaz de abarcar diferentes manifestações. Não se trata, portanto, de negar a diversidade, mas de produzir uma síntese que possibilite visualizar o seu substrato comum.

Se a arte tem efetivamente um poder unificador, é porque ela apela às nossas emoções. Dessa forma, ela é capaz de influenciar a nossa percepção e, conseqüentemente, o modo como nos relacionamos com o nosso entorno. O que *Bogdanović* propõe, através da sua música, é a criação de um vínculo afetivo com os Bálcãs como um todo. Não existe uma solução simples para os conflitos que assolam a região, mas a arte pode contribuir para a sua superação ao possibilitar a percepção da paisagem como uma só.

Referências

- BOGDANOVIĆ, Dušan. Six Balkan Miniatures For Solo Guitar.* San Francisco: Guitar Solo Publications, 1993.
- CURRY, Jane. **Balkan ecumene and synthesis in selected compositions for classical guitar by Dusan Bogdanovic, Nikos Mamangakis and Ian Krouse.** 88 f. Tese (Doutorado em Música). The University of Arizona, Tucson, 2010.
- FURNALETTO, Beatriz Helena. Paisagem sonora: uma composição geo-musical. In: DOZENA, Alessandro (org.). **Geografia e Música: Diálogos.** Natal: EDUFRN, 2016.
- KREMENLIEV, Boris. Social and Cultural Changes in Balkan Music. **Western Folklore**, vol. 34, no. 2, Western States Folklore Society, 1975, pp. 117–136. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/1499091>>. Acesso em: 16/09/2024.
- SERVA, Leão. **A batalha de Sarajevo.** São Paulo: Scritta Editorial, 1994.

ERA UMA VEZ: FRANKLIN CASCAES E SEU OLHAR HUMANAMENTE AMOROSO SOBRE A CULTURA POPULAR DA ILHA DE SANTA CATARINA

Ana Lúcia Machado²²³

Introdução

A imortal madame
tradição é, no meu entender,
um monumento de beleza
que o homem errante,
habitante do globo terráqueo,
guarda carinhosamente nos
baús do seu pensamento e,
namaioria das vezes,
oralmente, oferecendo aos
descendentes a imortalidade
(Cascaes, 1983)

²²³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLin/UFSC). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisadora do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa; do FOPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino e do GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora CAPES. Email: analuciamachado1999@gmail.com

² Franklin Joaquim Cascaes (1908–1983) foi um folclorista, artista e pesquisador brasileiro nascido em Florianópolis, Santa Catarina. Dedicou-se a registrar e preservar as tradições açorianas da Ilha de Santa Catarina, com destaque para as lendas de bruxas. Seu trabalho inclui desenhos, esculturas e textos que documentam o imaginário popular da região. Foi professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e deixou um vasto acervo cultural. Cascaes é considerado um ícone na preservação do folclore catarinense.

Intentar à discussão para o **X Rodas de Conversas Bakhtinianas e VII EEBA- Encontro de Estudos Bakhtinianos**, realizados em Florianópolis, com o tema “Desterramentos: por um ato humanamente amoroso”, remete-nos a pensar no grande folclorista, historiador, artista, escritor e professor Franklin Joaquim Cascaes². Antes, porém, é profícuo esclarecer ao leitor que, assim como Cascaes e muitos estudiosos da cultura florianopolitana e da história catarinense, é preciso se despir da associação entre Desterro – um dos muitos nomes da cidade que aporta o evento acima – e da palavra ‘desterro’, entendida como exílio, deportação ou penalidade aplicada àquele que é expatriado. Nos incomoda muitíssimo que os não sabedores de nossa história negligenciem o fato de a nomeação dada à cidade de Florianópolis, antes desta atual, esteja ligada, na realidade, à Nossa Senhora do Desterro. Esta é uma homenagem a Maria, também uma desterrada, que simboliza acolhida a todos que buscam novos portos, novas paradas e novas terras para se estabelecerem e cultivarem sonhos, esperanças e novas vidas a serem vividas – explicação que acrescentamos à primeira circular do **X Rodas e VII EEBA**. Entretanto, eu enquanto pesquisadora e professora, que assim como Cascaes carrega uma ancestralidade açoriana, elaboro minhas observações e sínteses ao compartilhar das palavras de Ginzburg (2011):

Compreendi algo que já pensava saber, isto é, que a familiaridade, ligada em última análise à pertença cultural, não pode ser um critério de relevância. “O mundo todo é nossa casa” não quer dizer que tudo seja igual; quer dizer que todos nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa ou em relação à alguém. Sei que não digo nada de novo, mas talvez valha a pena refletir novamente sobre a fecundidade intelectual dessa condição (Ginzburg, 2001, p. 11).

Cabe dizer, tendo isso em vista, que neste texto faremos uma breve apresentação de Cascaes, detacando os elementos que compõem seu universo de produção enunciativo; seu compromisso

e sua batalha diante da preservação da cultura; e a possibilidade de cotejo do seus ditos/escritos com as perspectivas bakhtinianas. Isso tudo nunca perdendo de vista que:

Cascaes é na verdade, um organizador da nossa cultura popular. Alguém que além de buscar a preservação da memória popular, percebe a importância política deste fato, as profundas vinculações entre cultura e poder. Por isso suas constantes denúncias e suas frequentes batalhas: com o sistema, que o quer cooptar; com os estudiosos que nem sempre o compreendem; com os artistas que apenas o percebem como um folclorista (Beck, 1988, p. 14).

Nascido no início do século passado, em 16 de outubro de 1908, na Praia de Itaguaçu, hoje parte continental do Município de Florianópolis, Cascaes foi o maior defensor e quiçá o grande eternizador da cultura açoriana. A saber, o autor também era um descendente de colonos açorianos que, “por opção”, abandonaram sua pátria, quase no meio do Atlântico norte em meados do século XVIII, e se designaram como os colonizadores do litoral catarinense, incluindo a Freguesia de Nossa Senhora do Desterro.

Cascaes cresceu imerso em um contexto notadamente marcado por esta cultura, sendo ela caracterizada por uma intensa religiosidade, além de superstições e benzeduras; e enredos fantásticos povoados de bruxas, lobisomens e boitatás. Das rodas de conversa, na época da produção de farinha, até as atividades de produção de cerâmica e de pesca, não lhe faltaram elementos da cultura açoriana para povoar o seu próprio imaginário e a sua construção axiológica acerca do mundo, conhecimentos esses fortemente presentes em toda sua arte plástica e literária. Na apresentação da obra de Cascaes, “O fantástico na Ilha de Santa Catarina”, esclarece-nos Furlan:

Ao longo de sua vida (1908-1983), antes, pois, do explosivo aumento demográfico e turístico do litoral catarinense, exerceu funções do cotidiano em pequenas comunidades dedicadas à pesca e à agricultura artesanal e sobressaiu como artífice de objetos

pesqueiros, plasmador de imagens e desenhista, atividades que ele aprimorou como professor da Escola de Aprendizizes de Artífices de Santa Catarina e como funcionário do Museu de Antropologia da UFSC. Por sete décadas, ele observou e registrou traços culturais (sociais, linguísticos, religiosos, fantasmagóricos, míticos...) da sociedade do seu ambiente social (Cascaes, 2015, p. 7-8).

Na década de 1940, enquanto professor da Escola de Aprendizizes e Artífices de Santa Catarina, Cascaes dedicava seus finais de semana para entrevistar os nativos da Ilha de Santa Catarina. A partir dessas narrativas, ele compôs um acervo com o intuito de preservar uma cultura que, como assim temia ele, pudesse desaparecer engolida diante das transformações impostas pela “modernidade tardia”. Entre todo o seu acervo, o que mais nos captura enquanto professoras da educação básica, são as cerâmicas e os contos fantásticos de bruxas. Estas produções representam boa parte da busca do autor e da sua missão em eternizar elementos da tradição açoriana. Na tentativa de apresentar também ao leitor a importância deste artista e pesquisador para o contexto educacional, trarei breves excertos de narrativas tendo como base intervenções pedagógicas realizadas a partir de suas obras.

1 Era uma vez: Cascaes e seu ato amoroso para com a cultura açoriana

Treze raio tem o sóli
Treze raio tem a lua
Sarta diabo prô inferno
Questa alma não é tua.
Tosca marosca
Rabo de rosca
Vassoura na tua mão
Relho na tua bunda
E aguilhão nos teus pés
Por riba do silvado
E por debaixo do telhado

São Pedro, São Paulo e São Fontista
Por riba da casa, São João Batista.
Bruxa tatara-bruxa
Tu não me entres nesta casa
Nem nesta comarca toda
Por todos os Santos dos Santos
Amém!”
(Cascaes, 1950)

Ardoroso defensor, com toda força e intensidade, da preservação da cultura que o rodeava, Cascaes passou as últimas três décadas de sua vida a fazer o registro de contos, crônicas e “causos” que se preservavam na oralidade dos moradores da Ilha de Santa Catarina. O autor, em suas buscas, explorava dos locais mais recôncavos aos mais habitados, todos eles encharcados de cultura popular. Desse modo, constitui-se um acervo singular e inusitado que, sem o olhar atento e o compromisso apaixonado de Cascaes com a preservação das manifestações culturais de origem açoriana, teria se perdido.

Assim, Cascaes, passou a visitar as comunidades pesqueiras da ilha a fim de registrar os costumes e as estórias relatadas pelos moradores daquelas localidades. Em casa, o artista passava a limpo suas notações, ou transformava a tradição oral recolhida em esculturas e desenhos. Seu objetivo era guardar para a posteridade o máximo que pudesse sobre a vida dos antigos moradores da região (Espada, 1996, p. 16-17).

Até aqui, amado leitor, tenho intentado oferecer uma breve contextualização sobre o sentido e o significado de Franklin Cascaes para nós, manézinhos, adoradores de uma tradição que reluta em desaparecer. Isso ocorre defronte (e em confronto) aos ventos da modernidade do capital, do avanço implacável e devastador da especulação imobiliária, de um processo de urbanização caótico e excludente, e dos vários fluxos migratórios, que tendem a amalgamar cada vez mais a cultura local — uma

dinâmica peremptoriamente comum e universal diante dos movimentos socioeconômicos da atualidade

Apesar da cultura ser um fenômeno em constante transformação e o desgaste das tradições ser algo inevitável, é a tradição que nos constitui e, por isso, a vontade de preservá-la, de festejá-la e engrandecê-la é também o desejo de festejar a si mesmo. Através de sua obra, Franklin Cascaes nos lembra que olhar para o passado é sempre um recurso para se entender o presente, pois é o tempo passado que dá legitimidade ao que somos (Espada, 1996, p. 92-93).

A fim de uma contextualização: de longa data me situo no âmbito da educação da Rede Municipal de Florianópolis como professora dos Anos Iniciais. Nessa jornada, acrescento a tentativa constante de aproximar meus alunos e alunas dos registros de Cascaes, tanto para fazê-los entender como ocorreu a ocupação desse espaço geográfico, como também para tentar fazê-los compreender a importância desses registros para a preservação da memória e da história catarinense. Essa aproximação, fortemente pautada em sua literatura fantástica, também remete a uma organização social e a uma forma de expressar concepções de mundo e de comunidade, muitas vezes com tonalidades míticas e bruxólicas. Como bem salientou Bakhtin “[...] toda obra literária é interna, imanentemente sociológica. Nela se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais vivas penetram cada elemento da forma” (2017, p. 195).

Cascaes e suas produções, inscritas em cerâmicas, desenhos ou narrativas, preservam e dão materialidade às atividades econômicas, culturais, assim como às brincadeiras de uma época em que se vivia da pesca e da produção de farinha de mandioca: brincava-se de pandorga, pião, boneca ou ciranda, representando uma fonte histórica única para pesquisa e trabalho pedagógico

As Bruxas, personagens que muito se fizeram presentes em suas obras literárias, representam um caráter ficcional da narrativa popular, a qual apresenta apenas um desejo: explicar, naquele

momento da história e naquela distância das metrópoles, o que parecia não ter outra explicação. No caso dos registros fantásticos, para o artista o compromisso era, também, de nos “ajudar a construir uma certa maneira de enxergar (Eagleton, 2022, p. 127)”, ou seja, enxergar o como se enxergava. Em um de seus poemas, nos expressa o artista:

A mitologia confessa sua razão
Pro homem pobre ela é necessidade
Pois ajuda a viver belas ilusões
No tempo, no espaço, no sertão e na cidade.
(Cascaes, 1973)

Entretanto, o contexto de uma urbanização desordenada nas décadas de 60 e 70 levou Cascaes a abandonar:

[...] a produção da bruxa tradicional – aquela que 'embruxava' as crianças, roubava as canoas, furava as redes, emaranhava os rabos dos cavalos – à medida que vai definhando a própria crença popular na bruxa e, por consequência, as narrativas orais. A partir de meados da década de 1970, Cascaes não mais viaja ao interior da ilha. Os desenhos e seus respectivos textos realizados na década de 1960 e 1970 retratam a modernidade em Florianópolis. Cascaes não isola sua produção plástica desse processo, preocupando-se com a memória coletiva e com a narratividade oral, essa ainda que precariamente preservada no interior das freguesias pesqueiras (Rocha *et al*, 2024, p. 280-281).

Como é elencado pelas autoras acima, há um período de mudança em suas representações, tendo em vista as transformações que ocorriam no território ilhéu. Já se previa que os ranchos de canoas, os engenhos e a vida em comunidade, centrada nas tradições e na religiosidade, deixariam, cedo ou tarde, de existir naquela configuração que, para Cascaes, resguardava e preservava as belezas naturais da ilha que tanto o encantava:

Ilha de Senhora do Desterro, para mim nenhuma região do globo foi tão bem aquinhoada com a sabedoria da cultura bruxólica como tu foste. Cada pedra, cada árvore e cada praia que forma teu corpo geográfico, vive um mundo estranho de sabedoria cultural e espiritual mágico muito elevado (Cascaes, 1983, p. 97).

Somos levadas a enxergar, através de seu resgate e da sua preservação da cultura popular ilhéu, mais especificamente em seus desenhos sobre bruxas e em seus textos fantásticos, conceitos tão bem trabalhados por Bakhtin em sua obra sobre Cultura Popular na Idade Média (2010), sendo eles o grotesco, o cômico e o riso. O grotesco como transformação e metamorfose; o cômico e o riso como resistência e enfrentamento ao por vir.

A imagem grotesca caracteriza um fenômeno em estado de transformação, de metamorfose ainda incompleta, no estágio da morte e do nascimento, do crescimento e da evolução. A atitude em relação ao tempo, à evolução, é um traço constitutivo (determinante) indispensável da imagem grotesca. Seu segundo traço indispensável – que decorre do primeiro, é sua ambivalência: os dois pólos da mudança – o antigo e o novo, o que morre e o que nasce, o princípio e o fim da metamorfose – são expressados (ou esboçados) em uma ou outra forma (Bakhtin, 2010, 21-22).

Em nossas intervenções pedagógicas, tivemos sempre em mente esta busca de Cascaes, ou seja, a preservação da memória e da cultura popular e o posicionamento crítico diante dos avanços desenfreados de um capitalismo excludente e avassalador, o qual nos impõem asfalto e concreto como meta e bonança.

O grotesco de Cascaes é um exagero cômico da situação de ruína na qual se encontrava sua própria sociedade. Quando se refere diretamente à cidade, as obras de Cascaes, principalmente sob a temática das bruxas são cômicas e, muitas vezes, satíricas. O ar sério da crítica permanece na interpretação, mesmo quando a crítica recai sobre costumes e modismos que chegam de empréstimo,

possibilitados pelo advento de uma cultura massificada (Rocha *et al*, 2024, p. 278).

Inferimos, diante disso, que é neste intento, ao mesmo tempo epistemológico, ético e estético, que se inscreve a trajetória das produções de Cascaes. É também sobre essas questões que se encontra, em muitos contextos escolares, a presença viva de um artista tão detalhista, rigoroso e amoroso, que nos mantém em contato com um universo cultural sobre o qual expressava toda sua determinação valorativa e responsiva.

Na sua relação com a cultura açoriana ainda presente na Ilha de Santa Catarina, expressou brilhantemente seus princípios plenamente responsáveis para com o passado, o presente e o futuro. Demonstrou seu compromisso pleno com o outro: seus ancestrais, seus contemporâneos e todos de um por vir. Podemos ancorar os princípios de Cascaes nas palavras de Bakhtin:

Esta divisão arquitetônica do mundo em eu e em todos aqueles que para mim são outros não é passiva e casual, mas ativa e imperativa. Esta arquitetônica é tanto algo dado, como algo a-se-realizado [danai zadana], porque é a arquitetônica pronta e consolidada, na qual serei colocado passivamente, mas é o plano ainda-por-se-realizar[zadannyi], da minha orientação no existir evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato. O dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o próprio lugar único no evento único do existir; e ele é determinado antes de tudo como oposição valorativa entre o eu e o outro (Bakhtin, 2020, p. 143).

Como já salientado, caríssimo leitor, durante décadas atuei no ensino regular e muito debruicei-me sobre as obras de Cascaes com meus alunos e alunas. Na tentativa de ilustrar as linhas anteriores, trarei a seguir uma de nossas práticas emblemáticas, pautada sobre o resgate da cultura de base açoriana e sobre as produções literárias de Cascaes. Esse momento ocorreu no ano de 2014, quando, à

época, estava com uma turma de quarto ano, formada por crianças entre nove e dez anos. Desenvolvemos, ao longo de todo ano, estudos sobre a cidade de Florianópolis e, neste sentido, as produções de Cascaes nos possibilitaram apreender aspectos socioeconômicos a partir de suas obras em cerâmica. Além disso, percebemos o grotesco em seus desenhos enquanto símbolo de resistência e jocosidade; bem como o fantástico de suas obras literárias e, em especial, as bruxas, como é o caso na narrativa “Eleição bruxólica”.

O conto acima mencionado tem a pretensão de nos explicar como acontece a eleição que definirá a mulher que será a chefe do bando de bruxas e quais funções lhe serão esperadas e designadas a realizar:

A nova bruxa, que ganhô o mando é obrigada a cumpri tudo o que primiteu nas reunião das inleção bruxólica, fadórica, maléfica, mágica, cachinante e esconjurante: ajudá a pricurá criança [pra] mo’ de empresá elas inté dá a sipurtura; ir nos pasto apanhá os cavalo e fazê eles galopá pelos áris e dá nó cego nos rabo e crina deles; dá nó nas fraldas das ropas dos pescadôri dentro de rancho das canoa; separá casáli que são contra o mando bruxólíxo delas; dispená as galinha nos puleros; inliá os ispinhéli dos pescadôri pra vê eles infezados e um pudê de cosa magi (Cascaes, 2015, p. 28).

Nesta passagem, percebemos de modo claro o compromisso de Cascaes não só de repassar a compreensão dos moradores da Ilha de Santa Catarina sobre o que era o encargo bruxólico, mas também alguns de seus traços linguísticos. Acreditamos que a preservação desses traços culturais e de tantos outros por mais de duzentos anos esteja relacionada ao isolamento vivido por esse povo de origem portuguesa, tanto no arquipélago açoriano quanto na parte costeira de Santa Catarina. O isolamento em que viviam nos Açores – o arquipélago que começou a ser ocupado por Portugal a partir de 1439 – contribuiu para que certas crenças

medievais chegassem com toda intensidade no litoral catarinense através dos colonizadores.

Naquele momento de realização da atividade, em 2014, exercendo a docência com a turma 41 de uma escola pública municipal, nomeamos todo o acervo que frutificamos de “O fantástico da turma 41”, em referência à coletânea de 24 histórias narradas nos cadernos de registro de Cascaes e publicadas em uma obra nomeada de “O fantástico na Ilha de Santa Catarina”. A coletânea é composta por 24 narrativas sobre bruxas, nas quais torna-se possível perceber o compromisso do autor com os traços da cultura açoriana e a organização socioeconômica da comunidade. Na maioria das narrativas, Cascaes se preocupa em preservar os falares carregados de traços linguísticos do além mar.

Uma das primeiras histórias de Cascaes apresentadas às crianças da turma foi “Vassoura bruxólica”, que trata-se de um episódio fantástico cujo primeiro registro de Cascaes se deu em 1946. Esta história se debruça sobre a negação aos preceitos da fé católica como, por exemplo, o de não realizar trabalho algum na Sexta-Feira Santa. Na narrativa, nossa protagonista e descrente, Vivina, faz uma aposta com sua vizinha afirmando que não há problema algum em realizar tarefas em plena Sexta-Feira da Paixão. Desse modo, apanha uma vassoura e inicia a varredura de seu quintal na data santa.

No exato momento em que Vivina inicia a tarefa, “[...] a vassoura soltou-se de suas mãos quinem um relâmpago, metamorfoseou-se em bruxa, ganhou altura sobre o morro do Ribeirão da Ilha e desapareceu, num repente, no espaço sideral das alturas incomensuráveis da quiméria” (Cascaes, 2015, p. 63). Neste momento, Maria Vivina se arrepende do “sacrilégio”, reza e chora sentindo “o amargor da desobediência humana” enquanto sua vassoura “que é instrumento de montaria de bruxa, foi embora, viajar pelo espaço sideral (Cascaes, 2015, p. 64).

Neste parte da história, observamos o aparecimento da bruxa a partir da metamorfose de uma vassoura. Percebemos que não há atos malévolos como o de embruxar crianças, ou outro mau feito a

seres viventes que não sejam apenas atormentar a personagem Vivina por seu desacato aos preceitos religiosos. Porém, Cascaes, de forma muito poética, encerra a narrativa fazendo uma homenagem à ilha que tanto ama:

Oh! Minha querida Ilha de Santa Catarina de Alexandria, és a graciosa sereia que repousa sobre brancas areias de cômoros errantes, sambaquis seculares, banhada pelas ondas acasteladas do oceano, perfumada pela brisa acariciante dos ventos e enxuta com toalhas felpudas dos raios solares que beijam calorosamente seu corpo mitológico (Cascaes, 2015, p. 64).

Os textos de Cascaes, dentre tantos outros objetivos, serviram de referência e inspiração para que as crianças refletissem sobre a cultura, identificassem os traços ainda presentes no bairro, compreendessem as crenças e superstições, suas origens e a necessidade de sua preservação. A partir das interpretações, leituras, fruições e análises, houve a ampliação de seus repertórios literários. Nas manifestações dos alunos, observávamos forte presença de elementos mágicos marcados em seus textos. Ou seja, o trabalho de fruição e de análise dos textos de Cascaes, além de ampliar o universo literário das crianças e o conhecimento acerca das tradições e práticas açorianas, também lhes deu possibilidades de produção de novas lendas, de compreensão e de elaboração de novos enunciados.

Souza (2001), em sua obra “Infância e Linguagem”, ao analisar os conceitos de palavra/enunciado e constituição das ideologias a partir de Bakhtin, salienta que:

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. O texto da criança coloca-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos

perversos ou estigmatizantes quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida (Souza, 2001, p. 120).

Os textos elaborados pelas crianças mostram bem a apropriação dos elementos constitutivos do repertório lendário de base ilhéu. Os elementos presentes nas obras de Cascaes se mesclam e dialogam numa nova configuração, na produção de um novo enunciado, coadunando com a ideia de que “a atividade mental do sujeito, assim como sua expressão exterior se constitui a partir do território social” (idem, p. 113) Os excertos abaixo, resultado de provocações pedagógicas encharcadas de enredos bruxólicos, são exemplos que ajudam a corroborar esta afirmação:

Os pescadores e as bruxas do Campeche

Em 1928, na praia do Campeche, um pescador chamado Zeca e seus amigos pegaram uma canoa e remaram para um lugar desconhecido. Acabaram perdidos em uma praia distante.

Seu Zeca, o pescador, saiu da praia e entrou na mata para pegar uns cactos pois ele estava com sede e sabia que dentro daquele vegetal havia água. Quando ele voltou, seus amigos Floriano e Fernando, tinham desaparecido.

Seu Zeca não sabia o que fazer. De repente, decidiu entrar na floresta para procurá-los. Acabou, também, sumindo para sempre.

As pessoas começaram a busca, mas não encontraram nem seu Zeca e nem seus amigos. Ninguém desvendou o que aconteceu. Isso virou lenda na região. Ainda hoje, acham que as bruxas os levaram para o espaço sideral como foi feito com a vassoura bruxólica.

Autor: Aluno da turma 41- Idade 9 anos

O livro de Letícia

*De noite
bruxas
voando no céu*

Rindo, rindo

e assustando as crianças

Bruxas, vão embora!

Crianças brincando novamente

sem se preocupar

sem preguiça para acalmar

Eu já sei que amanhã

vou continuar a brincar

sem me cansa

Aluna da turma 41, idade 9 anos, parodiando Manoel de Barros

Neste sentido, a partir da observação das produções das crianças e, levando-se em conta a interatividade e discursividade propostas a partir da exploração dos gêneros textuais, é pertinente afirmar que o trabalho sinteticamente aqui exposto é capaz de ampliar a competência linguística das crianças, suas possibilidades de autoria e o diálogo com os elementos da cultura local.

Como já salientamos, as produções das crianças ocorriam ao longo de todo processo, e não apenas como um fim em si. Entre as elaborações observávamos produção de lendas, desenhos e registros fotográficos construídos ao longo das saídas de estudo. As saídas de estudos foram aos fortes da Ilha e à praia de Itaguaçu, com o intuito de realizar observação e registros fotográficos das pedras “bruxólicas”, dentre outros elementos que chamassem atenção. Tudo isso foi, assim, socializado no blog da turma, intitulado “ofantasticodaturma41.blogspot.com”.

Também foi possível desenvolver, ao longo deste trabalho, ensaios, improvisações e apresentações cênicas sobre os enredos fantásticos de base açoriana. Na escola, uma vez por semana, as crianças, com a mediação minha e da professora de teatro, organizavam diferentes formas de apresentar o texto 'Salão de Festa das Bruxas da Praia de Itaguaçu'. Esse texto lendário explica

de maneira fantástica a formação das pedras no mar que banha a praia de Itaguaçu.

Imagem 1- Formações da Praia de Itaguaçu (Florianópolis, SC)



Fonte: Acervo da autora.

Em outra ocasião, planejamos e ensaiamos o momento que, segundo a lenda, o Diabo chega em plena festa disfarçado, sendo pessimamente recebido por todos os convidados. Irritado, ele transforma todos em pedras, que representam as formações da praia de Itaguaçu (Imagem 1).

A culminância do processo deu-se na Mostra de Trabalhos, em novembro do mesmo ano. A Mostra teve como objetivo socializar à comunidade as produções desenvolvidas por alunos e professores de todas as turmas. Neste dia, além da socialização de muitos dos materiais produzidos pelas crianças do 4º ano, houve também a apresentação cênica de “Salão de festa das bruxas da praia de Itaguaçu”, momento em que o trabalho foi apreciado pela comunidade escolar e ovacionado por todos os presentes.

Imagem 2- Apresentação na Mostra de Trabalhos



Fonte: Acervo da autora.

No blog da turma, nosso diário digital, além de socializarmos um dos momentos dos ensaios, também pudemos compartilhar a apresentação cênica realizada na Mostra de Trabalhos da Escola (Imagem 2), momento em que pudemos afirmar: representou a todos sensação de protagonismo, de autoria e de aprendizagem, destacando-se a importância da participação e da responsividade dos alunos na construção do conhecimento.

Considerações Finais

Franklin Cascaes e seu compromisso amoroso, ético e estético para com o resgate histórico, além do desejo de dar voz e eternizar o que foi a cultura popular de base açoriana na Ilha de Santa Catarina, sempre será fonte inesgotável para nossa aprendizagem, para o nosso olhar diante do outro e para nossa atitude defronte ao mundo. A ele pode ser atribuída sempre a máxima: “Somos feitos de histórias. Cada pessoa é um conto (no caso de Cascaes, diríamos que são muitos contos) que se conta no fio do tempo da existência” (Gramacho, 2023, p. 19).

As palavras de Bakhtin (2021), muito embora proferidas numa análise à obra de Púchkin, muito bem poderiam ser destinadas à Cascaes, uma vez que conseguem apresentar um certo acabamento ao que tentamos desenvolver neste texto:

A criação estética supera o infinito cognitivo e ético e o que é por dar-se, na medida em que relaciona todos os momentos da existência e do pensamento por dar-se para um ser humano – como um evento da sua vida, como o seu destino. Tal homem é o centro de valor concreto da arquitetura do objeto estético, à sua volta está a singularidade de cada objeto, a sua diversidade concreta total [...] e todos os objetos e momentos são combinados no todo temporal, espacial, semântico de um evento da vida completo (Bakhtin, 2021, p. 85-86).

Pensar num encontro como **X Rodas de Conversas Bakhtinianas e VII EEBA- Encontro de Estudos Bakhtinianos**, realizados em nossa Nossa Senhora do Desterro, com o tema que perpassa um ato humanamente amoroso, fará muito mais sentido aos participantes e leitores das produções ensejadas pelo mesmo se conseguirem congregar com Cascaes. O autor é inspiração para práticas pedagógicas, pesquisas, publicações e fundação cultural, representando toda amorosidade para com sua terra e sua gente. Como podemos ver, a produção de Cascaes não se fechou em sua época, muito pelo contrário, “sua plenitude se revela no grande tempo”³²²⁴ (Bakhtin, 2017, p. 16).

Com as palavras saudosas do artista encerramos este texto que se pretendeu provocativo e responsivo: “Ó minha querida Ilha de Santa Catarina, foram anos e anos que passaram sobre ti nas asas do sobrenatural que convidaram o povo que te habita para

³ Em outro texto em que abordávamos esta questão “o grande tempo”, MACHADO (2021, p. 105) afirmávamos que “A noção de grande tempo integra a dimensão do tempo dialógico, conforme concebido pelo pensador russo. Sua perspectiva teórica, filosófica, histórica, caracteriza e define tempo a partir do diálogo, relações indissolúveis entre diferentes dimensões.”

armazenar tanta sabedoria cultural milenar” (Cascaes, 2015, p. 167).

Referências

- ARAUJO, A. M. **Franklin Cascaes, o mito vivo da Ilha**. Florianópolis: Editora Da UFSC, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- BECK, A. Cascaes: obra e memória. In: CARUSO, R. (Org.). **Franklin Cascaes: vida e arte e a colonização açoriana**. Entrevistas concedidas e textos organizados. Florianópolis: Editora da UFSC, 1981, 169p.
- CASCAES, F. **O fantástico na Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.
- EAGLETON, T. **Como ler literatura**. Porto Alegre: L&M, 2022.
- ESPADA, H. **Na cauda do boitatá: um estudo do processo de criação dos desenhos de Franklin Cascaes**. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 1996.
- FLORES, M. B. R. **Povoadores da fronteira: os casais açorianos rumo ao Sul do Brasil**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.
- GINZBURG, C. **Olhos de madeira**. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 104-121; 256-264.
- GRAMACHO, L. **Que conto nos conta?**. A literatura inspirando a prática clínica. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2023.
- MACHADO, A. L. **NEPALP: Círculo de debate, prosa e poesia, riso e resistência**. In: Rodas de conversas Bakhtinianas o grotesco

de nossos tempos: vozes, ambiente, horizontes. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

ROCHA, J.; BATISTELA, K.; FONSECA DA SILVA, M. C. da R.

As possibilidades educativas da obra de Franklin Cascaes: aspectos vulneráveis. Campinas: **MODOS: Revista de História da Arte**, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8674260>. Acesso em 09 de set. de 2024. DOI: 10.20396/modos.v8i1.8674260

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 2001.

UM INDÍGENA NA ABL, E O QUE ISSO TEM A VER COM A GENTE

Priscila Finger do PRADO

Este é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra. Ailton Krenak

Resumo: A análise de textos que circulam socialmente podem ou colaborar para a cultura do individualismo, que faz parte da cultura hegemônica, ou propor uma outra forma de viver e pensar sobre a vida. Entendemos que tanto a perspectiva bakhtiniana quanto a krenakiana nos propiciam rupturas necessárias, em relação a essa cultura do individualismo, por isso buscamos analisar a produção de Ailton Krenak, por essa luz, o que permite responder à questão que colocamos no título do texto, sobre o que pode influenciar nossa vida de brasileiros a presença de um indígena na Academia Brasileira de Letras.

Palavras-chave: Ailton Krenak, individualismo, coletividade, literatura, responsabilidade.

Um indígena na ABL, e o que isso tem a ver com a gente

Não há outro assunto possível hoje, pois o país queima²²⁵. Há anos não temos um bom agosto, um bom setembro nos campos, mas 2024 está sendo pior. Neste ano, o Brasil registrou um aumento de 104% nos focos de queimadas. Fogo que queima nossos biomas, que espanta nossos animais, que polui o ar de nossas cidades, que acinzentou nosso dia com fumaça e escurece nossa chuva. As queimadas são resultado da cultura, mas também de ações

²²⁵ BRASIL. Agência Brasil. Brasil registra aumento de 104 nos focos de queimadas em 2024. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2024-09/brasil-registra-aumento-de-104-nos-focos-de-queimadas-em-2024> . Acesso em 12/09/2024.

criminosas articuladas pelo agronegócio. E tem sido assim sempre que se ambiciona mais terras para plantações e criações de gado, como nos mostram os conflitos que põe em risco a população indígena do país.

Em julho deste mesmo ano, pelo menos três casos de ataques a povos indígenas foram reportados pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), no Rio Grande do Sul, no Paraná e no Mato Grosso do Sul: “Ocorre que nos três casos, ava guarani, guarani kaiowá e kaingang, houve incêndio criminoso nas áreas ocupadas pelos indígenas. Os agressores atearam fogo em malocas e nas matas do entorno” (Brasil, 2024)²²⁶. Desde 2023, o Brasil voltou a contar com um Ministério dos Povos Indígenas, sob o comando de Sonia Guajajara. Contudo, graças a resíduos dos discursos e das práticas coloniais, a questão sobre os indígenas, especialmente sobre seus territórios ancestrais é bastante conflituosa. Os conflitos partem quase sempre de fazendeiros e garimpeiros que cobiçam os territórios indígenas, e as ações governamentais e não-governamentais têm se mostrado insuficientes para o tamanho do problema.

Já em 1987, Ailton Krenak, em manifestação icônica em defesa dos direitos dos povos indígenas, alertava para isso. Ele destacava, em seu discurso, a especificidade do modo de viver do indígena e a ação predatória guiada pelos interesses do poder econômico contra essas populações:

Nesse processo de luta de interesses, que têm se manifestado extremamente aéticos e eu espero não agredir com a minha manifestação, o protocolo dessa casa, mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser

²²⁶ BRASIL. Agência Brasil. Cimi registra ataques a povos indígenas em três estados. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-07/cimi-registra-ataques-povos-indigenas-em-tres-estados> Acesso em: 21/08/2024.

um povo indígena, povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura, que não colocam em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores poderiam nunca apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocou em risco, seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país.

E, hoje nós somos o alvo de uma agressão, que pretende atingir na essência, a nossa fé, a nossa confiança, de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não tem o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação, que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é o inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil, os senhores são testemunhas disso, eu agradeço a presidência dessa casa, agradeço aos senhores e eu espero não ter agredido com as minhas palavras o sentimento dos senhores que se encontram nessa casa, obrigado!

Ao denunciar a situação dos povos que representa, Ailton Krenak comenta a “campanha incessante de difamação” que contribui para que violências sejam perpetradas em nome dos valores econômicos de quem agride. Ele também destaca o histórico de resistência dos povos originários, e a necessidade de construir uma sociedade que saiba respeitar os mais fracos (que detêm menor poder econômico).

Em 2019, o livro **Ideias para adiar o fim do mundo** foi um dos mais vendidos da Festa Literária de Paraty. O livro está dividido

em três partes: “Ideias para adiar o fim do mundo”, “Do sonho e da terra” e “A humanidade que pensamos ser”, e resulta de falas do autor entre 2017 e 2019. Essa participação trouxe à tona várias questões sobre a forma de ver e sentir o mundo por parte dos povos originários, em contraposição ao modo de vida predatório do capitalismo. Um dos pontos ressaltados é a relação das corporações com a necessidade de se adequar a leis e discursos pró-sustentabilidade.

Ele concebe a sustentabilidade como um mito, uma vez que são as corporações que usam o termo, enquanto continuam a explorar a natureza e as gentes para se manterem lucrativas:

[...]

Estar com aquela turma me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem- , fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2019).

O ativista também destaca a concepção de humanidade como uma falácia, uma vez que é construída pelo apartamento do todo de que é parte, a Terra. A humanidade que crítica é a que se constitui sob a forma do individualismo. Ao contrário disso, ele propõe uma forma de ver a natureza em tudo e de não apartá-la do que é humano, o que possibilita outra forma de ver o mundo. No Ocidente, aprendemos a categorizar as pessoas como “mão de obra” ou como detentoras de riquezas, as quais são exploradas a partir dessa mesma “mão de obra”. Também aprendemos a ver a natureza a partir dos recursos que ela “oferece” para nosso uso:

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?”. Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa”. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos (Krenak, 2019).

Tal como o título do texto deixa antever, é um interesse de reflexão o fim do mundo tal como o conhecemos e, para falar desse fim, o intelectual indígena destaca a experiência dos povos originários em resistir aos vários fins que foram colocados para sua gente. Um diferencial dessa resistência seria a expansão da subjetividade, de modo a passarmos a viver e a experimentar o mundo de outra forma, para poder continuar existindo na Terra.

Outra produção de Krenak é o livro **A vida não é útil** (2020), em que Rita Carelli pesquisou e organizou as falas do autor em forma de capítulos, a saber: “Não se come dinheiro”, “Sonhos para adiar o fim do mundo”, “A máquina de fazer coisas”, “O amanhã não está à venda”, “A vida não é útil”. O tema da covid aparece aí, assim como os temas da humanidade, da sub-humanidade, do capitalismo, da ancestralidade, da modernidade e da naturalização do mundo como mercadoria.

Para o autor, o encantamento pela possibilidade de produzir coisas e o poder que daí vem, poder econômico especialmente, fez com que o homem se afaste da totalidade da vida, criando, inclusive, uma sub-humanidade que deveria servir a essa dita humanidade. Segundo o ativista, vivemos hoje o clímax da concentração de riqueza, de tal forma que somos governados por seus interesses. Para tanto, é preciso consumir o que se explora da natureza, esquecendo-se que não se come dinheiro.

Em 2022, foi lançado **Futuro ancestral**, de Ailton Krenak, também recolhido e organizado por Rita Carelli. O livro apresenta

5 capítulos: “Saudações aos rios”, “Cartografias para depois do fim”, “Cidades, pandemias e outras geringonças”, “Alianças afetivas” e “O coração no ritmo da terra”. A ideia de futuro ancestral vem da possibilidade de futuro com o que há na Terra, com o que já existe, e sempre existiu, e não com o que se há de criar ou explorar. E o que há na Terra é a própria natureza, os rios, as florestas, os mares, os animais e os próprios seres humanos. Sem cuidar o que temos, não há como sonhar com um futuro.

Para o escritor, é preciso repensar as cidades, repensar a forma como consumimos a natureza, ao invés de convivermos com ela. Ele atribui à indústria e à cadeia produtiva a transformação da lógica da vida coletiva em vida privada. O individualismo é, portanto, uma ideologia importante para a manutenção desse estado de coisas. Para lidar com a forma com que aprendemos a viver e a consumir o mundo, é preciso um “reflorestamento” das florestas, das cidades, mas também das mentes, dos imaginários (Krenak, 2022, 53%). Se faz necessário olhar para o outro, interagir com o outro e pensar soluções que contemplem o coletivo.

Ailton Krenak aponta a literatura como um caminho possível para esse reflorestamento de imaginários. Segundo ele, aos 8 anos uma criança já começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente (Krenak, 2022, 85%), por isso a naturalidade com que lida com sua devastação mais tarde. Assim, se conhecermos outras narrativas ainda no período da infância, novas formas de ver e lidar com o mundo e as gentes são possibilitadas (Krenak, 2022, 77%). A literatura será tema de outro importante discurso do autor, proferido quando Krenak foi eleito para a Academia Brasileira de Letras.

Em abril de 2024, o Brasil pode acompanhar, comovido, a posse de Ailton Krenak na ABL. O feito foi noticiado em variados veículos de informação e comunicação, devido ao seu ineditismo: em 120 anos de Academia, era a primeira vez que era empossado

um escritor indígena²²⁷. O discurso do novo acadêmico, conquanto não seguisse estritamente o protocolo, destacou a presença de autoridades, comentou a obra de outros acadêmicos, mas, especialmente, marcou sua especificidade. Uma dessas especificidades tem a ver com a caracterização primeira da literatura indígena, a oralidade.

A literatura indígena existe há muitos e muitos anos, desde quando os sapiens começaram a se utilizar da linguagem para falar de sua rotina, de seus sonhos, de suas vivências (reais ou imaginadas). Para Yuval Noah Harari, no livro **Sapiens** (2015), seria esse o traço distintivo do Sapiens em relação aos outros humanos. As primeiras histórias, é claro, vieram sob a forma da oralidade, até porque a escrita é uma invenção relativamente recente, e a imprensa ainda mais. No Brasil, existe literatura indígena desde que existem povos originários, mas a literatura indígena escrita é uma conquista recente. Segundo Trudruá Dorrico, em **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** (2018), a literatura indígena, enquanto manifestação artístico-cultural de autores de origem indígena passa a existir a partir dos anos 1990. Contudo, a apropriação da escrita por escritores indígenas não interrompe as manifestações da oralidade das muitas etnias brasileiras. Assim, quando Ailton Krenak fala sobre oralidade, ele propõe um conceito amplo de literatura, que nem sempre é bem entendido ou bem divulgado no ambiente acadêmico. Para tanto, ele destaca a figura do Griot:

O que é um griot? Nós sabemos muito bem o que é um erudito. Nós sabemos muito bem o que é um Acadêmico, um historiador, como foi José Murilo de Carvalho.

Mas e um griot? O que é um griot? Em algumas sociedades muito anterior a essa formação nossa, o griot é uma biblioteca de

²²⁷ BRASIL. Agência Gov. Primeiro indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak, toma posse. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202404/ministra-participa-da-posse-de-ailton-krenak-primeiro-indigena-eleito-para-a-abl> Acesso em: 22/08/2024.

conhecimento que se move e que tem passagem livre de um território ou outro, porque todos reconhecem nele uma qualidade de narrador de mundo. Talvez o Mia Couto ou o José Eduardo Agualusa uma hora conte uma história para a gente sobre o que eles aprendem com os griots para escrever livros tão incríveis.

Todo mundo que escreve livros incríveis escutou a história de alguém que não escreve livro. Parece aquela história de que todo ovo tem um ovo. Então, a literatura que nós passamos a apreciar nos últimos três, quatro mil anos, deve ter pelo menos uns outros 10, 20 mil anos em que ninguém escrevia nada, só contava história. Me referir a oralidade como o oceano da oralidade é mais do que uma expressão poética, é reconhecer que nós somos herdeiros de tempos imemoriais, onde quase tudo que a gente sabe sobre nós, os humanos, e a Terra, vem desses registros. Registro muito antigo, 6 mil, 8 mil anos.

E é tão bom a gente poder nos espriar no tempo dessa maneira, pensar em 2 mil anos, 6 mil anos, 8 mil anos, que nós ficamos folgados, sem pressa. Sem ansiedade.

A reflexão que Ailton Krenak propõe tem a ver com a forma que vemos o mundo, porque tem a ver com a forma com a qual nos acostumamos a ver. Quando um indígena chega na ABL, é possível que repensemos o que é a academia, o que é a literatura, o que é a história e, especialmente, como uma visão mais ampla do que seja academia, literatura e história é necessária para valorizarmos saberes que foram silenciados ou rejeitados em nome de uma forma única de ver o mundo.

A forma única de ver o mundo tem a ver com o fato de que fomos colonizados, e com o fato de que nos acostumaram a ver o mundo com os olhos do colonizador. Para o colonizador, de acordo com os estudos de Albert Memmi, em **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador** (2007), o colonizado precisa (e vai) ser retratado como alguém a quem faltam coisas importantes. É primitivo, porque lhe falta a marca da civilização, é selvagem, porque falta a marca da cultura, é preguiçoso, porque lhe falta a ideologia do trabalho, da dominação e da acumulação.

Por isso, quando o indígena ocupa espaços, como a ABL, grandes editoras e veículos de comunicação de larga escala, ele possibilita que alarguemos o olhar, que questionemos nossas certezas, que enxerguemos o outro e até nos identifiquemos, enfim, que sonhemos com um mundo diferente, mais diverso, mais justo até.

É contra uma visão monológica da linguagem e da vida que Bakhtin constrói seu legado filosófico. No livro **Para uma filosofia do ato responsável** (2020), ele destaca o conceito de ato responsável, a partir do qual ele une ação e teoria, visto que não é possível descolar o que pensamos, vivemos ou enunciamos da vida. Bakhtin adjetiva de responsável cada ato humano, porque

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (Bakhtin, 2020, p. 66).

Ele defende uma perspectiva que vá para além do abstracionismo, uma vez que entende a linguagem e seu desenvolvimento como pertencentes a um pensamento participante e ativo (Bakhtin, 2020, p. 84). Como “cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível” (p. 96-97), cada existir é único” (Bakhtin, 2020, p. 96-97), o que faz do ato responsável “o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade” (Bakhtin, 2020, p.99).

No posfácio ao livro **Para uma filosofia responsável**, de Mikhail Bakhtin, Carlos Alberto Faraco resume a proposta do filósofo da seguinte forma:

Não tenho alibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Sou insubstituível e esse fato me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser

feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. O dever encontra a sua possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade da minha existência e tal reconhecimento vem do meu próprio interior – lá onde assumo a responsabilidade da minha própria unicidade (2020, p. 154).

Quando se tem como horizonte uma profunda relação com vida, com a sociedade da qual fazemos parte, junto com os valores construídos por e para ela, o individualismo passa a ser visto como uma ilusão, tal como destaca Marisol Babenco de Mello, em capítulo do livro **Palavras e contrapalavras: O individualismo como erro fundante** [Caderno de Estudos XIV], organizado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (2022). Para a autora, se há uma cultura do individualismo, é por que há discursos institucionais que alimentam essa ilusão cotidianamente, ainda que, de fato, o que mais nos interesse como humanos é a coletividade.

Dessa forma, a análise de textos que circulam socialmente podem ou colaborar para a cultura do individualismo, que faz parte da cultura hegemônica, ou propor uma outra forma de viver e pensar sobre a vida. Entendemos que tanto a perspectiva bakhtiniana quanto a krenakiana nos propiciam rupturas necessárias, especialmente num mundo como o nosso, constantemente à beira do colapso.

Assim, quando um indígena ocupa uma vaga na ABL, ganhamos nós, porque nos abrimos à possibilidade de olharmos para o individualismo que nos constitui, a fim de pensar em uma forma de ver e viver o mundo, que seja mais gentil, mais amorosa, com o mundo e com as pessoas, de modo a não mais nos entendermos apartados da Terra, e sim como parte dela.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2020.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

GEGE/UFSCar. **Palavras e contrapalavras: O individualismo como erro fundante [Caderno de Estudos XIV]**. Organização: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2022.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Futuro ancestral**. Organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

_____. Discurso de Ailton Krenak, em 04/09/1987, na Assembleia Constituinte. Brasília, Brasil. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/162846> Acesso em: 11/09/2024.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado, precedido pelo retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OLHOS NOSSOS DE LOBOS

Isabella Ikeda LEITE²²⁸

Olhos nossos

Com que olhos olhamos para lobos, para porquinhos, cabritinhos, chapeuzinhos vermelhos, para nós e para os outros? Meu encanto pessoal com a literatura infantil não parou na infância, onde ela começou, acompanhando minha jornada adulta e acadêmica na investigação do papel da literatura na formação dos sujeitos. Ao compartilhar esse encanto com a minha professora orientadora, encontramos no lobo um guia para conduzir os nossos caminhos investigativos pelos bosques literários e partimos em busca de compreender a relação que criamos com esse popular vilão, nosso herói.

Quando nos encontramos, já tínhamos iniciado nossos processos de redescoberta do lobo para além do lobo vilão, encontrando uma multiplicidade de lobos possíveis. Foi após nossos deslocamentos pessoais que nos juntamos para criar, no interior de uma Iniciação Científica, um projeto de extensão com uma roda de leitura e discussão para estudantes das graduações de Letras Português e Pedagogia intitulada "Para além do lobo mau: Diálogos com narrativas de lobos na literatura infantil". Traçamos como objetivo investigar os processos de transformação de posicionamento desses futuros mediadores em relação ao personagem lobo. Selecionamos a obra "Este é o Lobo", de

²²⁸ Estudante de Graduação do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista PIBIC 23/24 sob orientação da Profa. Dra. Fabiana Giovani. Participante dos grupos de pesquisa GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa e NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. E-mail: letras.ikeda@gmail.com

Alexandre Rampazo, como primeiro título de uma compilação de doze livros, sendo eles nacionais e internacionais, que foram trabalhados ao longo de um semestre.

O livro de Rampazo brinca diretamente com a expectativa e a criação de sentido dos leitores (de todas as idades) a partir da intertextualidade com os textos clássicos com o lobo, como *A Chapeuzinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*, que pintaram por séculos a imagem de um lobo mau e devorador de meninas e porquinhos inocentes. A narrativa escolhida inicia com a sentença do título “Este é o lobo” em uma página pareada com a ilustração de um lobo, com um texto simples e imagem única, as páginas dizem mais pelo que o leitor implica, do que pelo que o texto explicita. Nas páginas seguintes, o autor apresenta a Chapeuzinho Vermelho e retorna ao lobo, com a ausência da Chapeuzinho. Ele segue trabalhando com a repetição, característica da literatura infantil, com a estrutura do texto seguindo a primeira parte apresentada nas imagens 1, 2 e 3, com as próximas personagens apresentadas sendo a vovó da chapeuzinho vermelho, os três porquinhos, a princesa, o príncipe, o caçador e o menino, todos seguindo a estrutura cíclica; e de forma quase imperceptível, a imagem do lobo vai diminuindo a cada personagem apresentado, como se o lobo se afastasse do leitor que ele encara fixamente e por quem é encarado.

Figura 1 – Páginas 8 e 9 **Figura 2** – Páginas 10 e 11 **Figura 3** – Páginas 12 e 13



Fonte: RAMPAZO, 2020 **Fonte:** RAMPAZO, 2020 **Fonte:** RAMPAZO, 2020

Esse ciclo quebra quando o lobo, já bem pequeno e distante do leitor, não mais “este lobo”, mas “aquele lobo” é convidado pelo menino, último personagem apresentado, para brincar. A sobriedade da voz do texto é rompida, o lobo celebra o convite saltitando e é acolhido pelos personagens que antes haviam desaparecido.

Figura 4 – Páginas 54 e 55 **Figura 5** – Páginas 56 e 57 **Figura 6** – Páginas 58 e 59



Fonte: RAMPAZO, 2020 **Fonte:** RAMPAZO, 2020 **Fonte:** RAMPAZO, 2020

A leitura do texto se dá através de olhos que leem através de textos passados e nesse texto dão existência ao lobo, um lobo

“mau” que adjetiva não só ele, mas a nós que o olhamos. Essa criação mútua do eu e do outro se dá pois o “eu” só se constitui *com* o “outro” pois “a alteridade é a condição de constituição do eu, assim como o diálogo é o modo desta relação” (Giovani; Souza, 2017, pg. 61). Foi a partir do menino que olha para o lobo com outros olhos e o convida para brincar, que o lobo se torna outro, um lobo que quer ser acolhido assim como os outros personagens. A ação do menino questiona os leitores, inclusive os adultos que até aquele momento temiam o lobo, que lobos constituíram vocês para assim olharem para esse lobo? Como olhar lobos outros e outros nós mesmos?

Olhos tão grandes

Para Bakhtin, o diálogo se dá através da alteridade, que depende de dois sujeitos, um eu-locutor e um outro-interlocutor que dialogam responsivamente com esses papéis oscilando mutuamente na interação. Essa troca de posições, essa dependência de um outro para o eu se constituir, é a alteridade em Bakhtin, pois:

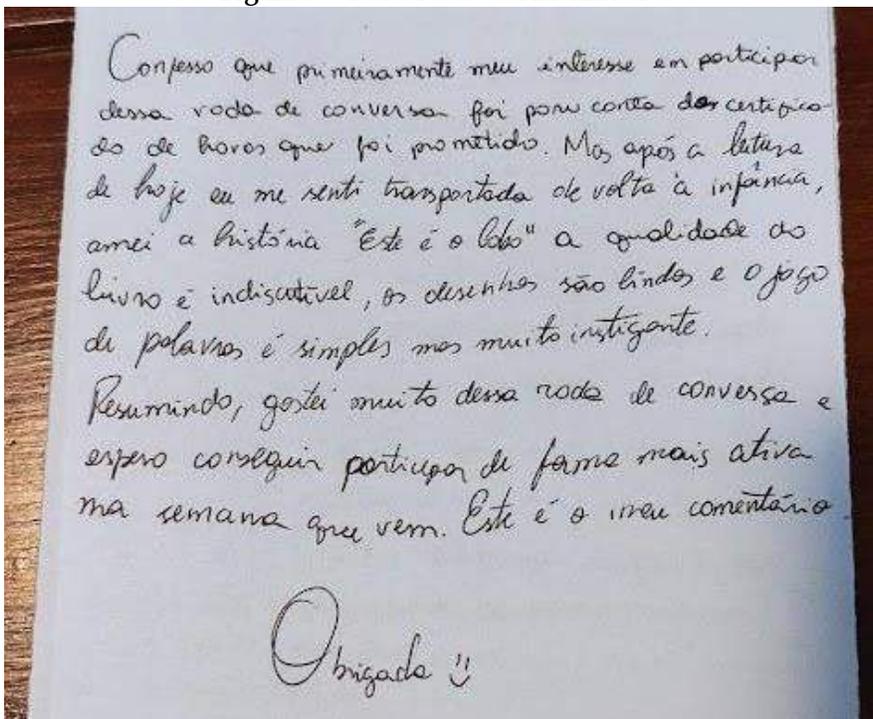
Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver [...] Quando estamos nos olhando [eu e outro], dois mundos se refletem nos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem (BAKHTIN, 2011, p. 42-43).

Esse movimento de olhar seu reflexo no olho e deslocar-se até o mais próximo possível de um outro e borrar as fronteiras entre o “eu” e o “outro” fez parte do exercício que buscamos desenvolver no projeto de extensão. Ao final dos nossos encontros, após a leitura do texto e da discussão em grupo, solicitamos aos

participantes um pequeno texto *feedback* e foi através deles que pudemos colher registros dos processos transformativos que se deram. Através de análises indiciárias (Ginzburg, 1989), observamos a forma em que o ciclo de rodas desterrou os participantes de seus lugares iniciais, como estudantes e como leitores e trago aqui dois registros dos deslocamentos provocados no primeiro encontro com a leitura de “Este é o lobo”.

O primeiro texto é de uma participante anônima (a identificação no texto era opcional), que através de uma fala corajosamente sincera, nos abre o olhar para a posição do estudante completamente inserido em um sistema regulador do processo formativo acadêmico.

Figura 7 – Texto *Feedback* Anônimo I



Confesso que primeiramente meu interesse em participar dessa roda de conversa foi por conta das certificações de horas que foi prometido. Mas após a leitura de hoje eu me senti transportada de volta à infância, amei a história “Este é o lobo” a qualidade do livro é indiscutível, os desenhos são lindos e o jogo de palavras é simples mas muito instigante.

Resumindo, gostei muito dessa roda de conversa e espero conseguir participar de forma mais ativa na semana que vem. Este é o meu comentário.

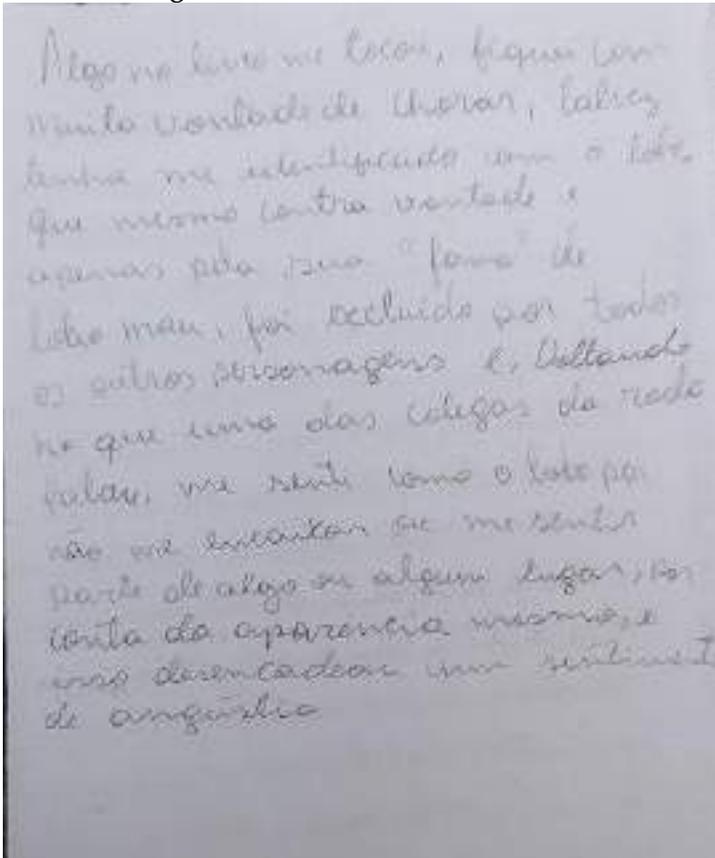
Obrigada !!

Fonte: arquivo da autora, 2024.

A experiência se tornou um certificado digital numérico, independente do acontecido, representando o que foi vivenciado ou aprendido. Essa estudante foi ao grupo em busca da “promessa” desse certificado, obrigatório para o diploma de graduação, mas através de uma única leitura, foi transportada não só ao passado, à infância, mas a um novo posicionamento em relação à atividade. Deslocar-se a um mundo lúdico, próximo das memórias afetivas da contação de história na infância e a possibilidade de expandir essas leituras colocou outra luz nas horas registradas no certificado. Seu horizonte de possibilidade de vivência foi aberto, a autora se colocou eticamente em relação ao chamado do lobo, não buscando um alibi inexistente, fazendo seu dizer responsivo ao texto ao utilizar-se do mesmo jogo de palavras do livro “Este é o lobo” encerrando seu texto com “Este é o meu comentário”. Ela diz que espera conseguir participar de forma mais ativa no futuro, mas no presente do texto ela já deu o primeiro passo de assumir agentividade no seu dizer.

O segundo texto *feedback*, também escrito de forma anônima e deslocando-se de seu lugar anterior à leitura, sai não da posição de estudante na universidade, mas de pessoa leitora.

Figura 8 – Texto *Feedback* Anônimo II



Algo no livro me tocou, fiquei com
muito vontade de chorar, talvez
tenha me identificado com o lobo,
que mesmo contra vontade e
apenas pela sua "forma" de
lobo mau, foi aceito por todos
os outros personagens e, falando
hoje que uma das colegas da rede
falou, me senti como o lobo por
não me entender ou me sentir
parte de algo ou algum lugar, por
conta da aparência mesmo, e
isso desencadeou um sentimento
de angústia

Fonte: arquivo da autora, 2024.

O lugar comum de leitores de lobos é o de se colocar como um “eu” diferente do lobo, que o olha como um “outro”. Quando na leitura o “eu” se desloca e se torna Chapeuzinho ou Porquinho, o “outro” é o lobo e o lobo é o Lobo Mau. O livro provocou um novo deslocamento, desta vez até o lugar do lobo, que permitiu olhar para si daquele lugar previamente estranho ao “eu”. Agora que o “eu” é o “outro-lobo” e o “outro-anterior” é o “eu-outro”, sou eu “mau”?

No movimento até o outro, torna-se o outro momentaneamente e o “eu” ganha um novo ponto de vista, que amplia o horizonte das leituras ao tornar-se “outro” de seu “eu”. A

pessoa autora do texto *feedback* II se emocionou ao poder sentir o ostracismo ao qual o lobo fora submetido como o próprio lobo e olhando daquele lugar, viu a si mesma. Ela viu no outro um eu e em si, o outro. O isolamento é angustiante porque perder o outro, perder com quem dialogar é também se perder pois a nossa constituição como sujeito só se dá com esse outro.

Para ver melhor

O trabalho com a literatura infantil com um público adulto permitiu a investigação da relação que criamos com o ato da leitura e da relação que adultos formam e podem formar com a literatura infantil. Os personagens que acompanham nosso crescer e as relações que formamos com outros, e com nós mesmos, pode ser muito mais rica e complexa se aberta a oportunidade. Mostro aqui apenas duas experiências com o primeiro texto, mas lá nos encontros foram mais de quinze sujeitos dialogando com mais onze livros, entre eles e com nós, orientanda e orientadora. Deslocamos de nossos locais diversos e encontramos nos outros participantes e personagens, perspectivas tão múltiplas e diversas quanto a existência humana, infinita em seu fazer dialógico e singular a cada interação.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- RAMPAZO, Alexandre. **Este é o Lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

TE VEJO

Vitória Raquel Pereira de SOUZA²²⁹
Liana Arrais SERÓDIO²³⁰

Introdução

Como narradora-pesquisadora-autora-professora, meu objetivo é refletir sobre as experiências que vivencio no ambiente escolar e a construção de laços afetivos com meus alunos. Neste texto, busco discutir como essas relações se iluminam por meio das obras de Mikhail Bakhtin especialmente no que diz respeito à temática do desterramento e à ética da responsabilidade. A experiência que compartilho envolve um dos estudantes com quem trabalho, aqui o nomearei de Amadeu, e a partir dela, pretendo explorar a importância de reconhecer as singularidades de cada indivíduo no contexto educacional.

Entre o desterramento e a amorosidade: te vejo além das dificuldades

Amadeu é um adolescente de 14 anos que está no 7º ano. Inteligente, atento a diversas temáticas, gosta de opinar sobre conhecimentos gerais, tem uma boa relação com os colegas, mas não com os professores. Parte disso se deve ao fato de não ser um leitor proficiente. Sou professora de Amadeu e o atendo em horários específicos quatro vezes por semana em um projeto de alfabetização. Já estamos trabalhando juntos desde fevereiro de 2024, e percebo que ele tem avançado bastante em sua construção

²²⁹ Professora alfabetizadora. Secretaria Municipal de São Luís, Ma. vrp.souza@hotmail.com

²³⁰ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar na Faculdade de Educação - UNICAMP. serodio@unicamp.br

como leitor e escritor. Nos três últimos conselhos de classe, alguns professores elogiaram seu desempenho.

Certo dia, durante o atendimento, compartilhei com ele sobre sua evolução, e no diálogo ele me disse:

— Só você vê isso.

Aquela fala me assustou.

— Como assim? Só eu vejo? Não. Os outros professores também veem. — (Lembrei dos comentários no conselho e ia comentar, quando ele continuou sua reflexão).

— Outro dia ouvi de um professor: "Você pensa que sou como aqueles do Conselho? Não vou passar a mão na sua cabeça, não. Você está no 7º ano, era para estar mais avançado. Essa historinha de autismo não me convence." Eu não quero convencer ninguém sobre o meu autismo. Não foi uma escolha minha. Nunca é. Só aqui com você eu consigo escolher. O que leio, o que escrevo, o que converso.

Um grande nó na garganta se formou. Segurei as lágrimas e só consegui dizer:

— Eu te vejo.

Mas gostaria de ter dito muito mais: te vejo com todas as suas potencialidades, com sua amorosidade e respeito pelos outros. Te vejo com sua leitura linda e escrita encantadora. Como você cresceu.

Por um ato no ato de amor: Eu te vejo

[...] a palavra viva, a palavra completa, não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre – não uma atitude indiferente mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa apenas um objeto, como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entoação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de entoada, porque a entoação existe pelo simples fato de ser pronunciada) minha atitude valorativa em relação ao objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele [...] (Bakhtin, 1992, p. 50).

A obra de Bakhtin me oferece uma perspectiva rica para analisar as relações humanas e educativas. Em "Para uma filosofia do ato responsável", ele afirma que "não há alibis para a existência humana" (Bakhtin, 2013, p. 96). Essa ideia ressoa profundamente em minha prática, especialmente quando me deparo com a afirmação de Amadeu de que "só você vê isso". Essa fala me fez perceber a profundidade de sua experiência de desterramento e a necessidade de validar sua presença e suas conquistas. Também me fez olhar para quem eu sou. O que e como faço.

A narrativa sobre a experiência com Amadeu para mim é emblemática. Um jovem que enfrenta desafios no aprendizado e na aceitação de sua condição, ele destacou: "Nunca é [uma escolha]. Só aqui com você consigo escolher." Essa afirmação me fez refletir sobre como a comunicação e a relação dialógica são essenciais na educação. O processo pedagógico deve se afastar de uma abordagem centrada no saber do professor e buscar um diálogo autêntico, onde o aluno se sinta verdadeiramente visto, ouvido, acolhido.

Articulando esta vivência analisando a ideia de desaterramento compreendo que a alienação social e educacional que Amadeu enfrenta pode ser mitigada por meio de uma prática que valorize sua individualidade. "A separação entre a validade abstrata e a unicidade irrepitível da tomada de decisão" (Bakhtin, 2013, p. 50) me lembra da importância de uma abordagem ética na educação, que não apenas reconheça as dificuldades, mas também as potencialidades de cada estudante.

Ao me deparar com a situação de Amadeu, percebi que vivia uma experiência de exotopia, na qual me vi duplicada: a professora que ouvia e a que ensinava. Essa duplicidade não era apenas um reflexo da minha função como educadora, mas uma oportunidade de mergulhar na subjetividade de Amadeu e compreender sua perspectiva. Essa tensão entre os papéis de ensino e escuta gerou um deslocamento significativo em minha prática pedagógica.

O ponto de virada ocorreu quando percebi que, para apoiar verdadeiramente Amadeu em seu processo de aprendizagem, não

se tratava de "me identificar" com ele, mas de reconhecer suas necessidades e singularidade. Ele expressou isso claramente ao dizer: "Só aqui com você consigo escolher". Suas palavras evidenciavam um pedido por um espaço onde ele pudesse ser visto e compreendido em sua totalidade. Bakhtin destaca que "o primeiro momento da minha atividade estética consiste em reconhecer o outro: devo experimentar – ver e compreender – o que ele está vivenciando, devo me colocar em seu lugar, coincidir com ele (...) Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive" (Bakhtin, 1992, p. 45).

Esse princípio foi fundamental na construção de um ambiente de ensino que valoriza a escuta ativa e o reconhecimento das particularidades de cada estudante, sem confundir isso com uma identificação absoluta.

Esse processo de identificação com Amadeu me levou a refletir sobre minha própria prática e a reconhecer que o ato de ensinar não pode ser desvinculado da capacidade de ouvir. Ao me colocar em seu lugar, pude vislumbrar as barreiras que ele enfrentava, não apenas no contexto educacional, mas também em sua vida pessoal. Essa experiência de coincidência com seu horizonte de vida me proporcionou uma nova compreensão de suas dificuldades e, ao mesmo tempo, de suas potencialidades.

Assim, a exotopia não é apenas um conceito teórico; ela se concretiza nas interações diárias em sala de aula. Meu papel como professora se transforma à medida que reconheço a singularidade de cada aluno, permitindo que eu abra espaço para suas vozes e experiências. Esse deslocamento, portanto, se torna um elemento essencial para a construção de uma prática pedagógica mais humanizada, onde a relação entre professor e aluno é marcada pela empatia e pela responsabilidade ética.

Em resumo, a duplicidade que experimentei na relação com Amadeu não apenas enriqueceu minha prática como educadora, mas também me ajudou a perceber a importância de uma abordagem que valoriza a escuta e a compreensão do outro. Ao assumir o horizonte concreto de Amadeu, pude não apenas ensiná-

lo, mas também aprender com ele, promovendo um espaço educativo onde ambos pudemos crescer.

Nos encontros realizados no X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII EEBA, discutimos a relevância de criar espaços onde a palavra possa circular livremente. Essa proposta dialoga com a ideia de que “a ação ética não pode desprezar o tempo e o lugar em que se vive” (Bakhtin, 2013, p. 99). E aqui reforço, não pode desprezar ninguém. Assim, a prática docente deve ser sensível às condições concretas e à subjetividade de cada aluno, como é o caso de Amadeu.

Desterramento silencioso e amorosidade presente: te vejo na construção de um novo caminho

A experiência com Amadeu reforça minha convicção sobre a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a singularidade de cada aluno e suas vivências. Quando digo “Eu te vejo”, não estou apenas fazendo um reconhecimento superficial; estou me comprometendo com uma escuta atenta e acolhedora que pode transformar a relação entre professor e aluno. Esse “te ver” vai além do olhar físico; trata-se de enxergar as potencialidades, os limites, os desafios e, sobretudo, a essência que cada aluno carrega. Seus avanços. Não por uma métrica, mas pela qualidade presente em cada movimento.

Eu me identifico ativamente com uma individualidade e, conseqüentemente, eu não me perco completamente, nem perco meu lugar único do lado de fora dela, sequer por um momento. Não é o objeto que toma posse de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico com o objeto: criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade. A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada, o Ser-evento é enriquecido [...] (Bakhtin, 1993, p. 33)

Ao refletir sobre este excerto de Bakhtin (1993), sou levada a pensar na profunda conexão que desenvolvo com meus alunos,

particularmente com Amadeu. A ideia de que "eu me identifico ativamente com uma individualidade" ressoa em minha prática pedagógica, pois envolve um ato consciente e voluntário de me colocar no lugar do outro, sem jamais perder minha própria posição. Isso significa que, ao me aproximar de Amadeu, ao tentar compreendê-lo e ajudá-lo, não estou sendo dominada por sua condição ou dificuldades. Pelo contrário, sou eu que, ativamente, crio empatia, um movimento interno que me permite vê-lo não apenas como um aluno com limitações, mas como alguém que está em constante construção, com suas singularidades e potências.

Essa empatia, como Bakhtin aponta, não é uma experiência passiva. É um ato criativo e produtivo, que enriquece tanto a mim quanto a ele. Ao invés de uma simples identificação com Amadeu, o que surge é algo novo, fruto da nossa interação — algo que não existia em mim nem nele anteriormente. Esse "algo" nasce do encontro entre dois seres que se afetam e transformam mutuamente. No processo de conexão com ele, mantenho minha posição externa, minha função de professora e mediadora, sem perder minha identidade. No entanto, ao mesmo tempo, construo uma ponte que permite que ele se sinta verdadeiramente visto, reconhecido e acolhido.

Quando penso nas questões "quem é o outro para mim?" e "quem sou eu para o outro?", compreendo que esse diálogo de alteridade é fundamental na prática pedagógica. Amadeu não é simplesmente "outro-para-mim" como um objeto estático de observação; ele é um ser dinâmico que me desafia, me provoca e exige de mim um engajamento ativo. Eu, para ele, sou aquela que, além de ensinar conteúdos, tem a responsabilidade de abrir caminhos, de facilitar sua expressão e seu crescimento.

Bakhtin sugere que a empatia não é apenas uma sensação de se colocar no lugar do outro, mas um ato criativo que transforma ambos os envolvidos. Nesse sentido, esta identificação em relação a Amadeu, algo novo emerge: a relação que construímos, os avanços que ele faz, a confiança que se estabelece. Não estou apenas passivamente aceitando sua realidade; ao contrário, estou

participando ativamente na construção de algo que antes não existia: o reconhecimento de seu potencial, a valorização de sua subjetividade, e a transformação mútua que ocorre no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, quando me posiciono como mediadora no processo educativo, não estou simplesmente transferindo conhecimento ou corrigindo dificuldades. Estou me envolvendo em uma relação de alteridade, onde tanto eu quanto Amadeu somos transformados pela empatia ativa que se manifesta. É nesse ato de identificação produtiva que a prática pedagógica se torna um espaço de enriquecimento mútuo, um evento em que o ser, como Bakhtin afirma, é constantemente ampliado e renovado.

Ao pensar nas questões "quem é o outro para mim?" e "quem sou eu para o outro?", me vejo confrontada com uma relação de alteridade que não pode ser ignorada no espaço pedagógico. O conceito de Bakhtin sobre o "eu-para-mim", "do outro-para-mim" e "do eu-para-o-outro" faz sentido quando percebo que Amadeu, para mim, é muito mais que um aluno com dificuldades. Ele é um ser em constante construção, uma subjetividade em movimento, que busca ser compreendida e respeitada. Eu, para mim, sou aquela que se coloca no papel de mediadora, de alguém que carrega a responsabilidade de criar pontes, de abrir caminhos para que ele se sinta pertencente e reconhecido.

Mas o que sou para Amadeu? Essa pergunta me provoca ainda mais. Em muitos momentos, me sinto como uma das pessoas na escola que ele percebe como apoio real, como aquela que o enxerga além de suas limitações. O que ele, "outro-para-mim", vê em mim? Vejo que sou uma presença que, para ele, faz diferença. Sou o espaço onde ele pode escolher o que ler, o que escrever e o que conversar. Sou uma possibilidade de amparo, e isso carrega uma responsabilidade imensa. Sou o canal por onde ele pode manifestar suas escolhas. Ao adotar a extopia bakhtiniana, percebo que sou mais que uma educadora para ele: sou o outro que ele precisa para se ver. Nesse sentido, o "do eu-para-o-outro" significa reconhecer

minha própria atuação no mundo de Amadeu, influenciando sua autocompreensão e seu desenvolvimento como leitor e escritor.

Entre o "eu-para-mim" e o "do outro-para-mim", há um espaço de diálogo, de reconhecimento mútuo, onde se constrói algo que vai além do ensino formal. Há uma construção conjunta de identidade, onde tanto eu quanto Amadeu nos percebemos e somos percebidos de maneiras únicas. É nessa troca, nesse encontro, que a amorosidade se manifesta. "Te vejo", para mim, significa abraçar essa complexidade, essa interação viva e dialógica que acontece no cotidiano da sala de aula. Amadeu me lembra, a cada dia, que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas também se comprometer com a construção de relações profundas, baseadas no respeito e no reconhecimento do outro como um ser pleno e singular.

Como narradora-pesquisadora-autora-professora que investiga a prática profissional, conforme enfatizado por Prado, Soligo e Simas (2015), eu não apenas coletei dados; construí narrativas que permitem a reflexão sobre percursos. Destaco percursos no plural, pois não falo apenas do meu, falo do de Amadeu, falo do Grubackh, falo de quem lerá este texto e todos os pontos de (in)flexão que estão nele e no por vir. Este processo é essencial para a criação de um espaço de diálogo entre o "eu" e o "outro", que é central na proposta bakhtiniana. A prática reflexiva, portanto, não é apenas uma técnica de pesquisa, mas um ato ético e estético que busca compreender a complexidade da experiência humana. Desterrando-a.

Nesse sentido, este desterramento manifesta na capacidade de transcender os limites impostos pelo sistema educacional e pelas narrativas tradicionais de aprendizagem. Quando um professor se permite ver além das dificuldades de um aluno, reconhecendo suas potencialidades, ele está promovendo um espaço de resistência e de criação. Essa resistência, fundamentada na ética, conforme Bakhtin, permite que a prática educativa se torne um campo fértil para o desenvolvimento humano integral.

Ao narrar essas experiências, estou não só registrando o percurso de aprendizagem de Amadeu, mas também criando um espaço de diálogo e reflexão que transforma tanto a mim quanto ele. A prática pedagógica se torna um processo de construção conjunta, onde ambos somos afetados e modificados. Reconhecer a singularidade de cada estudante, como Amadeu, e promover um ambiente de aprendizagem onde todos possam ser vistos e respeitados em sua totalidade é, para mim, o verdadeiro propósito da educação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Heloísa Helena Dias Martins Proença. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PRADO, G.; SOLIGO, R.; SIMAS, M. A pesquisa narrativa: reflexões sobre a formação de professores e a prática docente. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, p. 177-202, 2015.

DESTERRAMENTO: A LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE DIZER

Eveline Pereira SILVEIRA²³¹

“O mundo da cultura e da literatura é, em essência, tão ilimitado quanto o universo. (Mikhail Bakhtin, Estética da Criação Verbal)

Introdução

Como nos ensinou Bakhtin e seu Círculo de estudos, a vida penetra na linguagem, assim como a linguagem penetra na vida. A nossa própria consciência tem como materialidade a palavra, o signo. Aquilo que se dá na vida vai alcançar a literatura, já que por meio dela nossa consciência e o modo de ser se alargam.

A literatura alcança uma parcela dos sujeitos antes de entrarem na escola pela primeira vez. A outra parcela, somente a escola propiciará que encontrem as palavras outras a partir dos livros.

Surge então uma questão: Como a literatura provoca o desterramento nos estudantes? Para tanto abordaremos sobre esse deslocamento que se faz em direção ao outro ou ao novo para a constituição de sujeitos leitores.

Por fim, a apresentação de alguns textos de estudantes e suas palavras potentes e carregadas de amorosidade.

1 A minha palavra e a palavra outra

Desterrar. Entre os significados é o ato de sair, distanciar, deslocar.

²³¹ Mestranda do Profletras (Universidade Federal de Santa Catarina). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado Educação de Santa Catarina. E-mail: evelinesilveira12@gmail.com

O deslocamento do eu para enxergar o mundo através do olhar do outro. Alargamento da consciência. Possibilidade de existir em outro horizonte. A literatura em sua infinita grandiosidade e benevolência possibilita ser, possibilita transver o mundo.

Enxergo-me em mil personagens, mil vivências, mil lugares. Lugares que na imaginação expressam os anseios de quem tem coragem para mergulhar, aquela curiosidade, assim como a da *Alice no país das maravilhas*, e deixar-se viver os encantamentos apenas sentindo, sendo, vivendo.

Há os que desde pequeninos são apresentados ao mundo da literatura. Há os que iniciam essa trajetória, no ambiente por excelência dos livros e de circulação de literatura, que é a escola.

O espaço escolar detém o privilégio de fazer o livro circular e ser local para as atividades de leitura, ou seja, assume o papel de propiciar a viagem aos improváveis encontros, aos incontáveis locais, desbravando os sentimentos e sentidos nunca antes habitados. Promovendo o desterramento!

O desterramento provocado pela literatura renova as possibilidades de dar calma ao caos – ou caos à calma – deslocando os sujeitos do cotidiano e rotineiro para o novo e desafiador mundo da estética, com o coração aberto às novas aventuras, as quais quiçá fossem alcançadas na vida real, no campo da ética.

Assim como uma folha de papel traz as marcas após uma dobradura, o sujeito carrega as marcas de suas leituras e todos os tipos de pessoas e saberes que circulam por esses lugares internalizados. Lugares da memória. Suas marcas, as das leituras, certamente irão contribuir para as diferentes experiências e vivências do sujeito leitor e cidadão. A literatura enquanto direito incompressível, como nos ensinou Antonio Candido, deve chegar àquele sujeito desprovido do acesso à cultura e à leitura por meio da escola, da educação.

Sabe-se que a fruição estética enriquece a forma de compreendermos a realidade, bem como amplia nossos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos. Como escrevem Moura e Dias (2023, p. 19) “Ao ler, expandimos nossos modos de ver e nossa disposição para a escuta, por isso quando mergulhamos verdadeiramente no texto, “algo nos toca, nos acontece, nos passa” e de repente somos o outro que nos interpela”.

Não há como sair ileso de um processo de leitura literária. Também nenhum leitor entra desnudo em um texto, pois o processo de construção de sentidos dos signos, a partir dos contextos e suas vivências anteriores, fazem uma interlocução com a nova leitura. E encontrar a voz do outro, deslocar-me para encontrar a voz de um personagem faz-me viver, experienciar o novo, o por vir.

Assim, a partir da literatura, da palavra estética, aprendemos a como sermos humanos. Utilizamos a palavra para compreendermos a vida. Dentro de uma obra literária existe a possibilidade de determinado acontecimento, que na vida real levaria anos para ocorrer, aconteça.

E essa experiência, esse deslocar interior do eu, do eu renovado pelo projeto de dizer do outro, deve ser levada para as salas de aula, para as escolas públicas do país. O professor de Língua Portuguesa possui o compromisso para com seus alunos de apresentar-lhes as diversas possibilidades de textos literários. Propiciar a familiaridade com os livros, deixar a estranheza de fora.

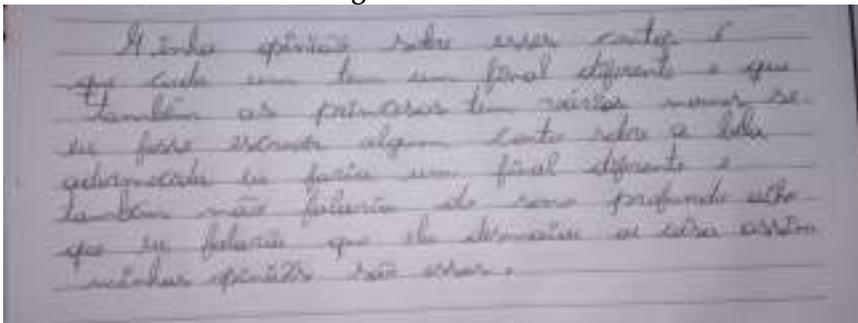
2 O projeto de dizer do outro

Cito um trabalho desenvolvido com estudantes de uma turma de oitavo ano, na cidade de Florianópolis, em que os estudantes são convidados a mostrar a sua palavra, a palavra outra. Sem intenção de julgamentos quanto ao nível de conhecimento, mas para refletirmos acerca das palavras outras que quando encontram as minhas, ou as dos livros, constituem um projeto de dizer singular, carregado de significados.

Foi realizada para a turma a leitura da história *As belas adormecidas (e algumas acordadas)*, dos autores Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero. O livro é uma releitura do clássico *A Bela Adormecida*, porém não é uma leitura tradicional. A obra conta com inúmeras possibilidades de continuação da narrativa a partir da escolha que o leitor decide seguir. Dentre as escolhas o leitor não encontrará a *Bela Adormecida*, e sim *A Bela Encolhida*, *A Bela Aquecida*, *A Bruxa Estremecida*, *A Bela Refletida*...

Os alunos então escreveram seus textos sobre a parte que mais gostaram da história. Nos atendo apenas ao projeto de dizer e não às questões de pontuação e ortografia, podemos encontrar nos textos: informações da vida pessoal do estudante, palavras que mostram um repertório mais amplo, sua forma de expressar o pensamento e as escolhas lexicais e os campos semânticos que utiliza.

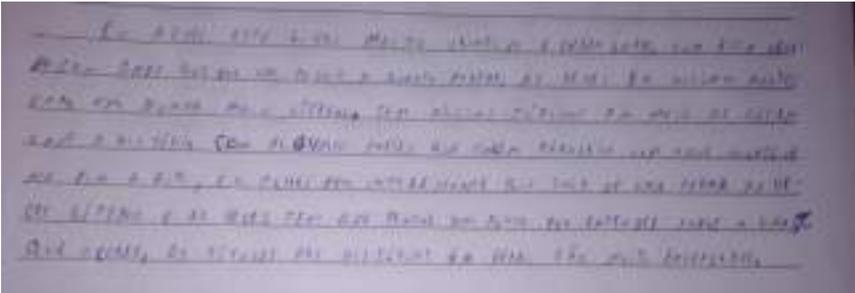
Figura 1 – Texto 1



Fonte: própria autora

No exemplo do texto 1, o estudante imagina a possibilidade de ser ele o autor do texto e dá pistas sobre o que faria caso o fosse.

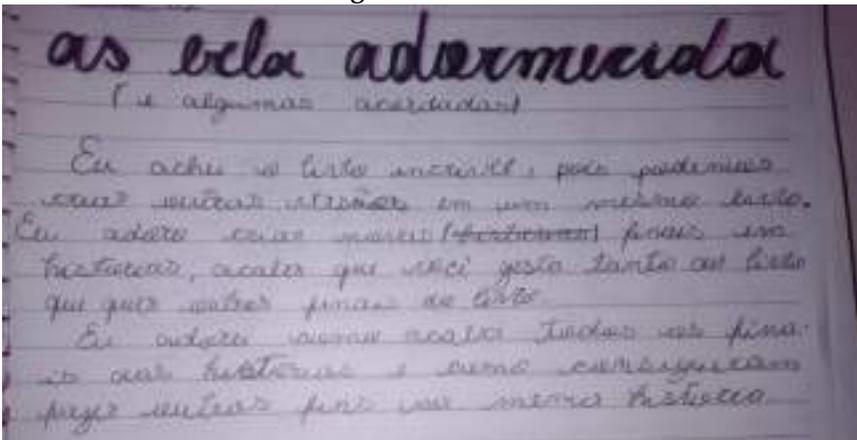
Figura 2 – Texto 2



Fonte: própria autora

No texto 2 o estudante usa expressões que não são costumeiras para grande parte dos alunos da mesma turma, mostrando que com seu conhecimento de mundo e leituras está ampliando as possibilidades de mostrar a sua palavra, a seu projeto de dizer, tais como: abordagem, quarta parede, sátiras.

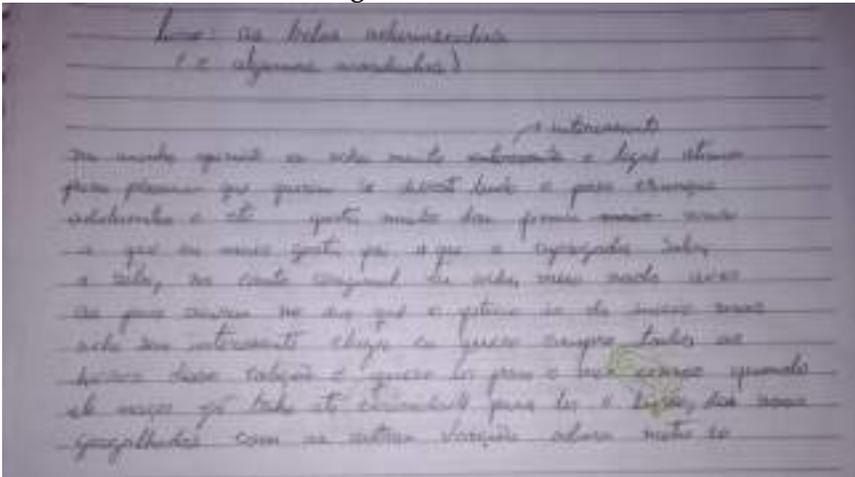
Figura 3 – Texto 3



Fonte: própria autora

Já nesse texto, o estudante revela que adora escrever. Podemos perceber pelo conteúdo da escrita que gosta de histórias.

Figura 4 – Texto 4



Fonte: própria autora

Por fim, neste último texto, descobrimos que a estudante terá um irmão e que faz planos de realizar a leitura desse livro para ele.

Considerações finais

Os deslocamentos que os sujeitos realizam para encontrar e produzir a sua palavra a partir da palavra outra é um ato sublime. E o sublime que encontramos na literatura, nas narrativas que levam a lugares outros e infinitos.

Cabe à escola proporcionar um ambiente acolhedor e persistente para que formemos sujeitos leitores críticos e transformadores da sociedade, com a consciência de que seu projeto de dizer escreverá sua própria história de vida.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª ed. Trad. V. Miotello e C.A. Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.

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

CANDIDO, Antonio. "O Direito à Literatura". In: **Vários Escritos**. Duas Cidades/Ouro sobre azul. 4ª. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, 2004.

MOURA, Dayane Campos da Cunha; DIAS, Rafaela Kelsen. A leitura como experiência e a experiência de leitura entre alunos de camadas populares. In: NOGUEIRA, Elza de Sá; BOTELHO, Patrícia Pedrosa (Orgs.). **O que pode o texto na escola?** Pesquisas e práticas em literatura e ensino. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2023.

Eixo cognição

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESTERRAMENTOS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Renata Rocha Grola LOVATTI²³²
Valdete, CÔCO²³³

No movimento de abordar os marcos legais da primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996), provocadas com os referenciais de Bakhtin e o Círculo, atentamos para a multiplicidade de possibilidades que decorrem da produção de sentidos que emergem nas interações dialógicas com esses enunciados. Engajamentos, posicionamentos, tensionamentos, rivalizações e outras criações que os diálogos proporcionam na cadeia discursiva, com seus interlocutores no auditório social de endereçamentos ligados à constituição da educação das crianças pequenas. Assim, nesse texto, propomos abordar as normativas legais, considerando a produção de sentidos nas apropriações dos sujeitos. Nesse exercício, miramos as normativas que compõem e que, de diferentes formas, constituem a educação infantil, movendo interlocuções com os enunciados dessas bases legais. No primeiro movimento reconhecemos os textos como palavras valorativas carregadas de sentidos, endereçamentos, marcadas então, por posicionamentos, história e negociações. Com esse entendimento, nos indagamos como nos colocamos em resposta ativa e responsiva diante dos projetos em disputas, ou ainda, como entramos nessa cadeia discursiva? Seguindo na interlocução dos enunciados dos textos normativos, destacamos a relação das normativas com a história da educação infantil em sua constituição como educação

²³² Estudante de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória (ES). rrglovatti@gmail.com.

²³³ Professora do Centro de Educação – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória (ES), Brasil. valdetecoco@hotmail.com.

básica, com ressonâncias em posicionamentos coletivos. No terceiro movimento, integramos as negociações no campo da vida, com as apropriações e produções de sentidos por diferentes interlocutores, marcando seus interesses. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre esses diálogos, no horizonte do fortalecimento da educação infantil.

Iniciando a conversa, acionamos referenciais de Bakhtin para destacar que os enunciados estão relacionados com as esferas das atividades humanas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 279).

Com isso, o autor aponta para o fato de que os gêneros do discurso são variados e são (re)elaborados conforme situações, contextos sociais, interesses e posicionamentos articulados ao momento vivido e aos interlocutores que constituem os processos dialógicos. Tomamos essas assertivas para abordar os textos normativos. Nesses documentos, entendemos que as relações dialógicas abarcam negociações de posições sociais diferentes, configurando as políticas públicas, implicando a vida concreta dos sujeitos. No caso aqui observado, a vida das crianças, de suas famílias e dos profissionais envolvidos, implicando os processos formativos. Os textos normativos assumem caráter ideológico, com sentidos decorrentes da circulação no meio social específico, aqui,

vivificam a pauta do direito das crianças ao desenvolvimento integral e os desterramentos como ato humanamente amoroso. Com atenção a essas premissas problematizamos as assertivas postas nos textos normativos referentes a especificidade da educação infantil, no diálogo com os referenciais bakhtinianos, de modo que observamos que não buscamos um sentido único, nem para as premissas da docência nem da formação. À medida que os enunciados (presentes no texto legal, movidos antes dele e fomentados após/com ele), implicados com sujeitos e seus contextos, extrapolam o escrito/registrado, geram novas possibilidades, renovam sentidos circulantes. Ou seja, trabalhamos com a perspectiva de que a cadeia dialógica sobre as normativas são instadas sistematicamente, movendo sentidos que, não raro, impõem mudanças nas próprias normativas. O terreno dos textos legais é um terreno de muitas mudanças, permitindo considerar avanços e também recuos, sobremaneira, desafios que persistem.

Nas ressonâncias dos marcadores presentes nos documentos legais da educação infantil, problematizamos os delineamentos, ainda que provisórios, postos para a docência e a formação profissional. Com referenciais bakhtinianos consideramos os diálogos circulantes que vem problematizando a formação docente para a educação infantil no bojo das políticas públicas (Coutinho; Côco, 2022), considerando os já ditos sobre as singularidades do trabalho pedagógico (Rocha, 1999, Oliveira; Formosinho, 2002) e a continuidade do dizer na cadeia dialógica dos estudos direcionados à especificidade da docência nessa etapa educacional. Nos posicionamos na direção do fortalecimento da educação infantil pública e de qualidade socialmente referenciada, de modo a afirmar o respeito às crianças. Assim, reiterar o compromisso com o direito à educação, reivindicando o provimento de quadros funcionais sustentado em políticas de formação articuladas a valorização profissional.

No pertencimento a esse campo, assumimos nossa responsabilidade em vários escopos de participação, incluindo o

contexto das pesquisas que buscam o diálogo com as pessoas, com seus projetos de dizer, com seus desterramentos.

Ao perquirir a trajetória da educação infantil observamos um movimento potente e vivencial, incorporado (não sem tensões) a alguns documentos normativos. Chamamos de movimentos potentes e vivenciais as lutas, a reunião das vozes que fizeram ecoar direitos, os movimentos sociais e outras mobilizações que instaram participações em diferentes instâncias pautando a educação infantil, suas demandas, sua organização, seus profissionais e o direito das crianças e das infâncias. Com inspiração no referencial bakhtiniano, com o conceito de apoio coral (Côco, 2023), parece-nos que nessa luta, no reconhecimento da polifonia e da heteroglossia (Bakhtin, 1997), podemos encontrar pares, apoio que fortalece a continuidade da defesa educação infantil.

Na abordagem da trajetória das normativa não temos o objetivo de análise histórica dos documentos. Buscamos movimentos de dizeres que nutrem ou tensionam as proposições, na tentativa de uma representatividade dessa trajetória. No intento de síntese, iniciamos com a década de 90, na lógica de direitos, para assinalar que dois anos após a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente, reafirma o direito à educação, nos seus arts. 4º e 53, a todas as crianças. Importante destacar que na década de 90, as políticas públicas educacionais encontram-se voltadas para o ensino fundamental e a experiência da pré-escola ainda era pouco considerada nesse âmbito (Campos, 2005). Dessa forma, os dizeres circulantes muitas vezes incorporaram na educação infantil o modelo de educação do ensino fundamental, sem considerar suas especificidades, ligadas ao atendimento às crianças pequenas (Campos, 2008).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), – demarca uma grande conquista para a educação infantil referente a aspectos conceituais, estruturais e de financiamento, destacando o

pertencimento especialmente da creche (atendimento educacional de 0 a 3 anos) na integralidade da educação infantil (0 a 6 anos), como primeira etapa da educação básica. Essa demarcação, representa um novo projeto de dizer para essa etapa, de modo que a creche e a pré-escola, que eram responsabilidade da Ação Social, passam a ser obrigação da Educação. A educação infantil se afirma como direito educacional da criança, até então um direito muito defendido como direito dos pais a terem um lugar seguro para deixar seus filhos ao irem trabalhar, principalmente com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Emergem conhecimentos situados numa nova configuração educacional. Pautados na legislação, os dizeres vem tecendo novas demandas aos sistemas de ensino referentes à organização dessa etapa educacional e à formação de professores, permitindo considerar tensiamentos decorrentes das disputas, notamente, num quadro de intensificação de lógicas de privatização e mercantilização da educação pública.

De todo modo, no exame da história da educação infantil, reconhecemos sua expansão, o que traz novos desafios de pertencimento, organização e projeto educativo. Assinalamos movimentos que vão buscar cotejar expansão e qualificação. O atendimento às crianças pequenas passa a ser apresentado com a necessidade de uma política pública que demarque uma caracterização educacional própria, no âmbito público ou privado, no bojo do reconhecimento das criança como sujeito de direitos, incluindo o direito à educação infantil. Cabe considerar que a grande discussão em torno do reconhecimento das crianças incitou muitos diálogos, que foram se entrelaçando e abrindo outras discussões, em especial, sobre necessidade de políticas articuladas, fortalecendo também a educação infantil.

A Política Nacional da Educação Infantil (Brasil, 2006) informa avanços concernentes a proposta pedagógica, de modo a delinear um projeto educativo na sua especificidade educacional (Rocha, 1999; Cruz, 2010). Há o reconhecimento das crianças com seus modos próprios de ser, estar, criar e produzir no mundo.

Reconhecimento de uma linguagem própria da criança e, portanto, de um projeto educacional diferente do ensino fundamental, pensado com/para as crianças. Dialogando com os dizeres circulantes, que movem os conhecimentos, assinalamos que os órgãos públicos intensificam, então, a produção de documentos orientadores .

É preciso reconhecer que vêm sendo cunhadas, , políticas públicas ao encontro de uma compreensão da criança como sujeito social e de atendimento educacional na primeira etapa da educação básica que respeite a criança em sua integralidade. Nos enunciados presentes nos textos normativos essa compreensão vem sendo reiterada. Essas políticas redesenham o campo da educação infantil como espaço educacional, em um contexto social que os sentidos circulavam entre a maternagem e a guarda para o atendimento das crianças pequenas. Neste movimento, documentos que subsidiam a implementação da perspectiva educacional são estabelecidos quase 20 anos após a LDB. Os documentos não estão posicionados em um lugar de texto como signo estático, e sim como enunciados, produzidos por diálogos, com diferentes interlocutores, entre polifonias e heteroglosias. Neles estão os sujeitos que vivem as negociações também do campo da vida.

Reconhecer as conquistas é necessário, mas sem esquecer que muito ainda precisa ser feito/dito para que esse direito à educação das crianças pequenas seja garantido à todas as crianças e com qualidade. Nessas vozes e no contexto de negociações de interesses, emergem contraditórios, contrapalavras e imposições. Destacamos também a emergência de políticas de desvalorização, que repercutem em cisão entre a faixa etária da creche e da pré-escola. Os dados de atendimento mostram que a faixa da creche tem sofrido dificuldades para chegar as metas de expansão estabelecidas nos planos. Sinalizamos, que a força dos movimentos sociais (destacamos o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, em específico o Movimento das fraldas Pintadas no Conjunto do movimento FUNDEB para valer), dos coletivos de educadores e outros que alavancaram o que chamamos de

garantias ou conquistas (ainda que incipientes). Então, cabe observar que as normativas não se constituem como soluções “dadas” nem acabadas, as negociações permanecem sempre abertas. No reconhecimento dos interesses distintos, numa perspectiva crítica, cabe nutrir a teia dialógica dos dizeres ligados ao alargamento das conquistas, ao zelo pelos avanços e ao enfrentamento das proposições de esvaziamento dos direitos sociais. Nessa complexidade, cabe também reconhecer que, em momentos críticos, os documentos também foram acionados como “diques de contenção”, aqui contenção de desterramentos das infâncias e seus direitos, luta como ato humanamente amoroso. No universo da educação infantil brincadeira é coisa séria, então pensando na “gangorra”, onde estamos na negociação do corpo, do peso, de quem fica, que quem se junta para ganhar mais “peso”, da busca do equilíbrio ou desequilíbrio, que no movimento de des/equilibrar pode gerar dificuldades e também riso, , a “gangorra” da constituição da educação infantil não se faz longe desses movimentos. Há momentos que evidenciam subir, descer, negociar e/ou se juntar no apoio coral para ganhar mais “peso” na produção da educação infantil que defendemos.

Entre esses movimentos, destacamos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, que priorizou o atendimento ao ensino fundamental, o financiamento e, portanto, o atendimento à educação infantil fica restrito e precário. Além da falta de financiamento acentuada pela legislação, esta também provocou uma cisão entre a educação infantil e o ensino fundamental. Pensando nas negociações na heteroglossia, em meio aos “diques” encontram-se os “rasgos”, outros dizeres em disputa pautando outros interesses.

Em 2006, com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, (Brasil, 2007) que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a educação infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, passa a contar com financiamento. Esse ordenamento legal é um marco significativo

das conquistas. Podemos sinalizar alguns avanços no atendimento , com a publicação de um conjunto de documentos . Os Parâmetros Nacionais de Qualidade (Brasil, 2006, v. 1 e 2), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições (Brasil, 2006, v. 1 e 2), os Indicadores de Qualidade (Brasil, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução MEC/CNE/CEB nº 05/2009), a Emenda Constitucional nº 59/2009 e também a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, são exemplos desses documentos.

No universo das documentações e normativas, nas conquistas e garantias, cabe atentar também para a docência na educação infantil. Nos dizeres de que crianças tem direito à educação procuramos afirmar sentidos ligados ao direito a profissionais especializados, formados no ensino superior, e apoiados por políticas de valorização. A problematização da docência carrega uma construção histórica imbricada com vários intervenientes, entre eles o pertencimento dessa etapa ao campo educacional. Nesse pertencimento, a formação de professores da educação infantil não se desvincula de arena discursiva posta na atualidade. Importa lembrar as mobilizações contrárias a Resolução CNE/CP nº 01/2020, Resolução CNE/CP nº 02/2019 e seus pareceres, assim como os pareceres contrários ao parecer nº 04/2024, que impactam diretamente na formação de professores, tanto na formação inicial quanto continuada. Os documentos dos movimentos ligados à formação de professores registram ausência de diálogos do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação-MEC com as instituições formadoras e as entidades nacionais. Percebemos movimentos de desterramento da concepção da articulação entre teoria e prática, com a formação de professores desvinculada de valorização profissional e a imposição da vinculação dos cursos de licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular- BNCC.

Então, na primeira etapa da educação vivenciamos uma arena discursiva efervescente, instada também com a produção de

normativas, em meio a luta pela afirmação da democracia. Negociando influências sociais, abordamos as normas e seus sentidos (re)constituídos e sobretudo em seus deslocamentos. Assim, também na esfera normativa, não há última palavra. Convidando ao engajamento nas lutas como ato humanamente amoroso, com vistas a afirmação de conhecimentos ligados a defesa dos direitos sociais, seguimos na gangorra das negociações, fortalecendo as mobilizações.

Algumas considerações

Entendemos que o agir nas escolas, no encontro com as crianças e famílias, nos processos formativos, nos coletivos/movimentos sociais e nas diferentes esferas sociais, influencia, recria e (re)significa os sentidos, , que podem encontrar espaços de atuação, também nas normativas. Nas (im)possibilidades de dizer e contradizer, situadas nos contextos histórico e social, cumpre nutrir interlocutores, de modo a contribuir para significar as pautas que tomamos parte, conforme a participação nos diferentes auditórios sociais. Destacando os posicionamentos de dizeres nos documentos normativos, com os referenciais bakhtinianos, assinalamos a importância dos coletivos sociais na comunicação social, em especial, na pauta da educação infantil. Nesse entendimento, como pesquisadoras, acreditamos que os diálogos com os sujeitos no campo de atuação também se constituem na responsabilidade ética de alargar as interlocuções, considerando também profissionais, crianças e famílias nas abordagens sobre os enunciados normativos. É, sempre, necessário instar novos diálogos no tenso processo dialógico de defesa do direito à educação, com vistas a produção de conhecimentos mais inclusivos, sobretudo, vinculados a especificidade da educação infantil.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. MEC/SEB. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em 05 de set. de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 05 de set. de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros de qualidade da educação infantil**. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 05 de set. de 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação Continuada). Brasília, DF.
<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> . Acesso em 05 de set. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF.

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em 04 de set. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf . Acesso em 05 de set. de 2024.

BRASIL. MEC/SEB/COEDI. **Política nacional de educação infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf . Acesso em 04 de set. de 2024.

CAMPOS, M.M. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios.** In: MACHADO, M.L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, M.M. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor.** *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. **Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil:** perspectivas em disputas. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 127–148, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp127-148. Disponível

em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675> . Acesso em 05 de set. de 2024.

COCO, V.; MELLO, A. da S. **Desenvolvimento profissional na Educação Infantil: formação, reconhecimento e valorização docente.** J. Pol. Educ-s, Curitiba , v. 17, e91492, 2023 . Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692023000100114&lng=pt&nrm=iso Acessos em 05 set. 2024.

CRUZ, S.H.V. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil.** In: DALBEN, A. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino- Livro II).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância:** entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M.L.A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-168

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: NUP, 1999. (Teses NUP).

TENDÊNCIA À MONOLOGIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE RESENHAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO RESPONSIVA E RESPONSÁVEL SOBRE O PROCESSO DE COGNIÇÃO

Heloisa Mara MENDES²³⁴

“[...] 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.” (Mikhail Bakhtin)

Resumo

Por meio deste texto, relato minha experiência como professora e pesquisadora em estudos linguísticos face ao processo de ensino-aprendizagem da produção escrita do gênero resenha no Curso de Graduação em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. À luz de propostas existentes há bem mais de quarenta anos e tendo, no horizonte, o eixo da cognição, reflito sobre a tendência à monologização do texto do aluno e proponho um percurso para o ensino, minimamente, responsivo e responsável.

Neste encontro, diante do eixo **Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso**, proponho uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da produção do gênero acadêmico resenha.

No ensino superior, de modo geral, parece haver, ainda hoje, uma predisposição ao silenciamento da diversidade dos enunciados no processo de ensino-aprendizagem de gêneros discursivos. *Grosso modo*, considera-se que os gêneros pertencentes ao campo acadêmico são mais estáveis, prática que pode ser

²³⁴ Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
E-mail: hlsmds@ufu.br.

atestada pela cobrança por essa suposta estabilidade nos processos de avaliação em revistas especializadas, programas de pós-graduação e cursos de graduação.

Não são raras as situações em que a resenha, entendida num sentido amplo como síntese, é a forma de avaliação a partir da qual o professor universitário procura saber se o aluno leu um texto. Para tanto, parece-me bastante comum que o professor forneça um modelo a ser seguido ou que os próprios estudantes busquem um esquema. Nesse contexto, o domínio de “estratégias de preenchimento” se sobrepõe à prática da produção escrita como um processo interativo de uso da linguagem. A noção de estratégias de preenchimento não é nova. Ela data do final da década de 1970. Tem, portanto, mais de quarenta anos e foi desenvolvida por Cláudia Lemos:

o vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal preexistente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou um esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas (Lemos, 1977, p. 62).

Sensível às questões apontadas por Lemos (1977), se deu, no início da década de 1980, a publicação de uma coletânea de textos, revista e reeditada com algumas alterações no final dos anos 1990, que convidava o leitor a refletir sobre o ensino de português e subsidiar o trabalho do professor. *O texto na sala de aula*, obra organizada por João Wanderley Geraldi, marcou gerações de professores e de professores em formação. Embora suas propostas estejam voltadas para a escola, considero oportuno recuperar o diálogo com alguns de seus textos para o que proponho, aqui, em relação ao ensino superior. Tornando própria a palavra alheia, antecipo que “sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los” (Geraldi, 1999, p. 73).

Frente a um outro que, com frequência, precisa de um esquema para produzir/avaliar um texto, coloco em discussão a prática corrente de que produzir uma resenha acadêmica seja mobilizar estratégias de preenchimento. Nesse percurso, procuro apontar como poderia se dar o processo de relativa abertura para algumas mudanças no trabalho com a resenha, evidenciando o diálogo com outras vozes na construção do conhecimento desse gênero de forma renovadora.

1 Um pouco de teoria

O que estou chamando de tendência à monologização pode ser pensado a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin em alusão ao conceito de diálogo, isto é, às relações que todo enunciado estabelece com outros enunciados, sejam estes produzidos *a priori* ou *a posteriori*. Nesse sentido, enunciar é responder e se colocar para uma resposta, é tomar uma posição social avaliativa e posicionar-se frente a outras posições sociais avaliativas. Em outras palavras,

todo discurso é um discurso *dialógico* orientado para outra pessoa, para sua *compreensão* e *resposta* real ou possível. Essa orientação para o “outro”, para o ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consideração da inter-relação *sócio-hierárquica* que existe entre os interlocutores (Volóchinov, 2019, p. 280, destaque do autor).

Além disso, Bakhtin (2011) afirma que as primeiras etapas da evolução humana sofrem influência das palavras (e signos) de outras pessoas. Em seguida, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com a contribuição de outras “palavras alheias”, para, finalmente, se converterem em minhas palavras (sem as aspas) dotadas de uma índole criadora. Trata-se de um processo gradual de esquecimento da palavra do outro:

A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro; é como se fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase das “palavras próprias-alheias”). Ao monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um *todo* único e singular em um novo diálogo (já com vozes externas do outro) (Bakhtin, 2011, p. 403).

Na produção de resenhas tal como ocorre, com alguma frequência, no curso de graduação em que atuo, um curso de formação de professores de espanhol, o aluno tem seu texto profundamente marcado por esquemas e por um outro que, supostamente, conhece o texto a ser resenhado, o que, de alguma maneira, faz com que esse aluno não se coloque como sujeito de seu discurso, não torne suas as palavras alheias dos autores dos textos e, em alguma medida, restrinja a participação do professor-leitor no diálogo estabelecido por meio da resenha.

A compreensão pelo outro parece ser tomada como um elemento prévio à produção da resenha, assim como a relação sócio-hierárquica estabelecida entre os alunos e os autores do texto resenhado parece vetar a transformação do alheio no “meu-alheio”. Resulta, desse processo, um texto em que o estudante se limita a reproduzir a palavra alheia, a palavra do autor do texto resenhado, sem dar-lhe voz, sem fazer-se compreensível, sem nutrir o diálogo com este e outros enunciados. Um exemplo é dado a seguir: *El objetivo de nuestro estudio es descubrir los detalles del editorial en línea, observando cómo afecta a dos grupos lingüísticos diferentes.*

Diante da proposta de produção de uma resenha em língua espanhola a partir de um artigo em língua portuguesa,²³⁵ a estudante reproduz a palavra das autoras do artigo, o que se

²³⁵ Reconheço a dificuldade adicional imposta aos alunos pela divergência entre o idioma definido para a resenha e o empregado no artigo a ser resenhado.

evidencia pela presença do dêitico *nuestro* (nosso) que faz referência às autoras do artigo, mas não à autora da resenha. O silenciamento de si, como alguém cujo pensamento participa do mundo, e do outro, no caso, o professor-leitor, parece justificar essa escolha. É possível afirmar que, em alguma medida, a estudante em questão não supera a etapa inicial das “palavras alheias”, não chega a reelaborá-las como “minhas-alheias-palavras”, tampouco produz um texto com palavras próprias.

Cassany (1993) recupera pesquisas da década de 1980, com escritores especializados e principiantes (professores responsáveis por cursos de expressão escrita e seus alunos com problemas de escrita), que atestam que os primeiros têm consciência dos leitores aos quais se destina um texto e dedicam mais tempo em pensar em suas características. Meus alunos, com frequência, admitem que nunca pensam no leitor de seus textos.

Parece-me necessário, no processo de ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos, recuperar a importância da orientação social, da força que, junto com a situação comunicativa, constitui o estilo e, até mesmo, a estrutura puramente gramatical do enunciado (Volóchinov, 2019).

2 Um pouco de prática

Até o século XX, a resenha parecia circunscrita aos campos acadêmico e jornalístico como um gênero a partir do qual apresentava-se um resumo aliado a apreciações críticas, sobretudo, de livros e produtos culturais. Com a ampliação do acesso à internet e o surgimento de blogs e redes sociais, sobretudo, o YouTube e o Instagram, na primeira década do século XXI, a apresentação, de forma sintética, do conteúdo de uma obra e sua crítica se ampliou consideravelmente e passou a contemplar uma grande diversidade de produtos e serviços. São objetos de resenhas desde eletrodomésticos e eletroeletrônicos até cosméticos, hotéis e restaurantes, entre outros. Com isso, esse gênero passou a ocupar espaço também no campo publicitário.

A geração Z, ou seja, os nascidos nos anos finais da década de 1990 e que constitui, atualmente, o público mais numeroso dos cursos universitários, está acostumada a “consumir” resenhas nos mais variados formatos. No entanto, a intimidade com o gênero, pressuposta pela quantidade de visualizações e curtidas em redes sociais, não parece transpassar para o campo acadêmico.

Por essa razão, proponho percorrer um caminho que parte da realidade do estudante, dando vazão à diversidade de resenhas com as quais ele convive, para tentar afastar a artificialidade do processo de produção de textos e torná-lo uma prática dialógica. Não se trata, como deve inferir o leitor, de algo absolutamente novo, haja vista a proposta pedagógica defendida, desde a década de 1960, por Paulo Freire (2005).

A partir da seleção de resenhas diversas entre si, escritas e orais, os estudantes são convidados a examiná-las a partir de algumas perguntas: Quem é o autor? Como se apresenta? Quem é o destinatário? Como é representado? Que elementos textuais dão pistas sobre o autor e o leitor? Que grau de formalidade têm as resenhas? Há termos especializados? Como são distribuídas? Qual é o suporte? Em que campos da comunicação são produzidas? Que função social desempenham? Possuem uma estrutura em comum? Quais são suas partes principais? Que recursos não verbais e tipográficos são utilizados?

As considerações provenientes desse exame contrastivo são compartilhadas pelos estudantes em uma roda de conversa de forma bastante satisfatória, exceto por duas questões, aparentemente, consideradas difíceis, a saber, aquelas relacionadas às formas de apresentação do autor e de representação do destinatário. Como poderia um estudante acostumado a silenciar a si mesmo e seu destinatário na produção de resenhas reconhecer um eu e um tu durante o estudo?

Nesse ponto, intervenho no diálogo estabelecido entre meus alunos e os textos, lembrando, de alguma forma, que:

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (Bakhtin, 2016, p. 62).

À essa altura, já se tornou claro, para a maioria dos estudantes, o fato de que, na vida, os “esquemas” são múltiplos e seu “preenchimento” não se dá no vazio, mas por meio da alteridade.

Sugiro, então, que, juntos, nos aprofundemos no exame de duas resenhas do campo acadêmico produzidas, portanto, por especialistas para outros especialistas, a partir de diretrizes para autores das revistas Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso²³⁶ e Alfa: Revista de Linguística²³⁷.

Enunciados publicados em uma ou em outra revista parecem coincidir no que se refere a seu conteúdo temático: são textos críticos que não se limitam a sintetizar uma obra, mas dialogam com outras obras e/ou outros autores. Quanto à estrutura composicional e ao estilo, meus alunos e eu nos deparamos com resenhas encabeçadas pela referência bibliográfica da obra resenhada em um periódico e com resenhas que apresentam um título e indicam a referência em nota de rodapé no outro; resenhas ilustradas pela capa da obra resenhada em um caso e resenhas sem ilustrações no outro; resenhas que se iniciam com uma reflexão mais ampla sobre o assunto da obra resenhada, algo que se estende por alguns parágrafos, e resenhas cujo primeiro parágrafo informa

²³⁶ Ver Pistori (2020).

²³⁷ Ver Saporas e Ikeda (2019).

sobre a quantidade de páginas e a distribuição dos capítulos da obra resenhada. O cotejo de enunciados concretos, as resenhas e suas respectivas diretrizes, realizado em sala de aula, demonstra que, também no campo acadêmico, a estabilidade do gênero é relativa.

Após a realização desse trabalho, suponho que meus alunos serão capazes de produzir uma resenha com vistas a superar a imposição do “exercício escolar” sobre o “exercício de linguagem” (Britto, 1999, p. 125).

Proponho que eles resenhem um dos textos teóricos lidos e discutidos em sala de aula previamente,²³⁸ contrariando a prática, muitas vezes, corrente, de antecipar a resenha ao debate. Como na vida, os estudantes escolhem o texto a ser resenhado e produzem sua resenha como se fosse destinada a uma revista que se dedica a divulgar trabalhos de graduandos e recém-graduados em Letras, a saber, *Ao Pé da Letra*. Acredito que, dessa forma, talvez, seja possível minimizar a dificuldade aterradora resultante de escrever para ninguém e criar uma situação comunicativa que favoreça a reelaboração das palavras do outro de modo singular.

Referências

- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 393-410.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

²³⁸ Desta feita, a resenha a ser produzida em língua espanhola partiu de um texto acadêmico escrito no mesmo idioma.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1999. p. 117-126.

CASSANY, D. ¿Qué es el proceso de composición? *In*: CASSANY, D. **Describir el escribir**: cómo se aprende a escribir. 3. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993. p. 101-118.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1999. p. 59-79.

LEMOS, C. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 61-71, 1977. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1755>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PISTORI, M. H. C. Nunes, J. A. Currículo e responsividade: entre políticas, sujeitos e práticas. Cuiabá: EdUFMT, 2019. 314 p. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, n. ano 15, n. 3, jul./set., p. 318-324, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457347651>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SAPARAS, M.; IKEDA, S. N. A manipulação do discurso político. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 713-719, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-10>. Acesso em: 16 ago. 2024.

VOLÓCHINOV, V. (2019). Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, p. 266-305.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REDAÇÃO DO ENEM E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM PERSPECTIVA DIALÓGICA²³⁹

Gabriella Cristina Vaz CAMARGO²⁴⁰

A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro.
(Volóchinov, 2017, p. 205).

Introdução

O presente texto foi escrito para o X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos – **Desterramentos: por um ato humanamente amoroso** e tem como fio norteador o **Eixo 3: Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso**. Nosso principal objetivo é refletir o horizonte da cognição que versa sobre o ensino de produção escrita na educação básica, trazendo alguns aspectos históricos dessa disciplina para o diálogo e também colocando em evidência a produção textual solicitada pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também conhecida como “prova de redação do ENEM” e a atuação do professor dessa disciplina.

É importante que, como professores, seja de qualquer nível educacional, mas em especial, de produção textual na educação básica, tenhamos como guia uma concepção de linguagem que fundamente nosso trabalho. Isso é essencial para que possamos conduzir nossos alunos para uma compreensão da linguagem mais

²³⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

²⁴⁰ Pesquisadora em Estágio Pós-doutoral como bolsa CAPES pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (PPGEL/CAPES/UFCAT). E-mail: gabriellavazcamargo@gmail.com

completa, sem preconceitos e que realmente os auxiliem a se comunicarem e compreenderem melhor o mundo que vivem. Diante disso, os alicerces que conduzem essa reflexão teórica são baseados nos estudos bakhtinianos, em especial, os trabalhos de Mikhail Bakhtin e Valentín Volóchinov. Além disso, também são importantes para este estudo, as discussões de João Wanderley Geraldi e Magda Soares sobre o ensino de escrita e a história dessa disciplina no Brasil.

1 Breve contextualização e alguns apontamentos sobre o ensino de produção textual na educação básica

Até o século XIX, no Brasil, o estudo de disciplinas clássicas (como Retórica e Latim) era uma prioridade, por isso, o ensino de Língua Portuguesa, enquanto uma disciplina escolar, só se tornou realidade no fim desse século e mesmo quando instituída essa disciplina, o ensino de produção de textos não era enfatizado ou incentivado, pois o foco era no ensino de gramática e leitura com intensa influência da Retórica e da Poética Clássica (Soares, 2002). Ainda, de acordo com Soares (2002), a partir da década de 50, a disciplina de Língua Portuguesa teve mudanças significativas porque foi ampliado o número de alunos matriculados nas escolas brasileiras, trazendo para a sala de aula estudantes de diferentes classes sociais e econômicas.

Mais adiante, nos anos 1970 – período de Ditadura Militar no Brasil – foi proposto um Decreto Federal (Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977) que tornava obrigatório em concursos vestibulares uma prova de redação em língua portuguesa. De acordo com Soares (2002), a mídia da época proferia inúmeras críticas ao nível de domínio da escrita dos estudantes que ingressavam no ensino superior, atribuindo à estrutura do vestibular (com questões de múltipla escolha e sem prova da redação) a responsabilidade por esse fracasso. Assim, ao inserir a prova de redação nos exames vestibulares, esperava-se que a escola se adaptasse ao que era considerado pré-requisito para o ingresso

ao ensino superior, ou seja, às disciplinas e conteúdo que visassem desenvolver as habilidades de escrita dos alunos (Soares, 2002).

Dessa maneira, percebe-se que o início do trabalho com a escrita na educação básica, no Brasil, ocorreu em função da inclusão da redação no vestibular, nos anos 1970, conforme apontam os estudos de Soares (2002). Contudo, a autora destaca que inúmeros pontos não foram levados em consideração naquele momento, uma vez que se esperava que as mudanças nesse tipo de prova resolvessem os problemas de escrita dos estudantes. Dentre esses pontos, a pesquisadora ressalta os diferentes fatores sociais e econômicos que a escola esteve exposta após a democratização da educação, que beneficiava os estudantes economicamente mais favorecidos, justamente por disporem de mais oportunidades de estudo para dominarem a *língua* (conforme aquilo que era esperado pela escola).

Soares (2002) enfatiza que os anos 1980 – período de redemocratização no Brasil – foi importante para o desenvolvimento das ciências da linguagem (Linguística Textual, Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística Aplicada, por exemplo), pois os pesquisadores começaram a refletir e debater sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica e a influenciar na maneira como esse ensino deveria acontecer. Após essa década, nos anos 1990 e 2000, surgiram outros debates importantes relacionados ao ensino de língua materna (que fundamentam inclusive os documentos oficiais posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular), mas em virtude do espaço que dispomos neste projeto de pesquisa e extensão, não entraremos nessa questão, passando agora a problematizar a produção de textos na educação básica.

Apesar do histórico que essa disciplina percorreu, de persistência e necessárias atualizações, ainda se observa um distanciamento entre as habilidades de escrita dos estudantes e o que é esperado pelas bancas de vestibulares, em especial, a do ENEM (nosso foco neste trabalho), onde se tem como expectativa a elaboração de textos inteligíveis, coerentes, coesos e bem

estruturados. Além do problema relacionado às dificuldades de desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, também é preciso destacar as dificuldades que os professores e estudantes de Letras têm para compreenderem como as provas de vestibulares e do ENEM avaliam os candidatos, o que ampliam os obstáculos para garantir o sucesso desses alunos.

Acerca disso, concordamos com Geraldi (2013) em *Portos de passagem*, que entende que os textos deveriam ser o ponto de partida para o ensino de língua materna, mas que existe um “erro” na maneira como esse ensino tem acontecido. O autor explica que não é suficiente que o texto esteja presente no espaço da sala de aula, mas que seja realizado um trabalho adequado com ele, de modo a conservar suas características plurais, já que é nele que a língua se apresenta. Esse problema é intensificado, pois, muitas vezes, o professor precisa trabalhar diferentes conteúdos e se atentar ao calendário escolar (provas, simulados, recuperações etc.), não sobrando espaço para se atualizar em relação às exigências da prova de redação do ENEM e, conseqüentemente, não conseguindo fazer um trabalho com o texto de forma produtiva, conforme sugere Geraldi (2013).

Em seu outro texto *Escrita, uso da escrita e avaliação*, Geraldi (2011) desenvolve essa crítica ao ensino de língua materna no Brasil e argumenta que há uma descaracterização do aluno como sujeito, por parte da escola, principalmente, em relação ao uso da linguagem, pois nas situações de produção de texto, a escola não reconhece que há um sujeito que “diz”, mas um aluno que “devolve” ao professor a palavra que aprendeu na escola. Logo, Geraldi (2011) afirma que é necessária uma mudança no ensino, pois se a expectativa é de que as produções textuais na escola sejam muito mais do que “redações” (textos elaborados para cumprirem uma “tarefa” que foi solicitada pelo professor), ou seja, que de fato preparem o aluno para as inúmeras e diversas situações comunicativas que enfrentarão no futuro, é preciso que o professor seja um interlocutor – concordando, discordando, questionando,

acrescentando, perguntando, reescrevendo junto – dos textos que seus alunos escrevem e não apenas avaliadores/corretores.

Em relação à redação que o professor ensinará o aluno a escrever para a prova do ENEM é preciso pensar esse momento de ensino-aprendizagem como uma oportunidade para contribuir para a formação deste estudante, aproveitando as temáticas sociais (solicitadas pela banca) para promover debates e reflexões. Além disso, o professor pode incentivar os alunos a ampliarem suas leituras e conhecimento de mundo, com o objetivo de conseguirem mobilizar diferentes repertório socioculturais (também exigido pela prova do ENEM).

Observamos que, apesar das dificuldades e desafios que a educação de língua materna e, em especial, de produção de texto enfrenta no Brasil, é possível promover uma preparação para a prova de redação do ENEM que seja significativa para o aluno e que ele possa usar os ensinamentos adquiridos em outros momentos futuros em sua vida (entrevista de emprego, processos seletivos, situações de comunicação diversas etc.), mas para isso, também é preciso que o professor e estudante de Letras tenha acesso à formação continuada.

Cabe ainda, retomarmos Brito (2011) que propõe uma reflexão sobre a inserção da redação nos vestibulares e como isso trouxe à tona alguns movimentos: o primeiro, relacionado às grades curriculares de escolas e cursinhos, o segundo, sobre os profícuos debates que tem suscitado sobre o tratamento dispensado à produção de texto no ambiente escolar. Para essa reflexão, o autor mobiliza três importantes figuras: o vestibulando, o professor de gramática e o linguista. Segundo Brito (2011), todos têm o que dizer e possuem papéis importantes nesse contexto. Mas, o papel do linguista deve ser de olhar com cuidado para as questões que envolvem a produção de textos no ambiente escolar e procurar estratégias e soluções que possam contribuir para um melhor trabalho e uma melhor relação com a língua entre professor e aluno (Brito 2011). Assim, entendemos que é preciso oportunizar debates, discussões e caminhos para auxiliar o professor e o estudante em

formação inicial nos cursos de Letras, a prepararem melhor seu aluno para essa seleção e para suas práticas sociais de produção de texto, por conseguinte, contribuir para seu ingresso no ensino superior público.

2 A “prova de redação do ENEM” e algumas de suas implicações para o ensino

O ENEM assumiu, nos últimos anos, extrema importância para a comunidade escolar brasileira, principalmente, para os colégios que ofertam Ensino Médio e para cursinhos pré-vestibular, sejam essas instituições públicas ou particulares. Com uma bem-sucedida prova, por meio de uma média final alta, os candidatos podem conquistar vagas em diferentes processos seletivos (SISU, PROUNI, FIES²⁴¹, por exemplo) destinados ao ingresso em um curso no ensino superior. Essa avaliação é aplicada em dois dias diferentes e é constituída por cinco provas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e, por fim, Redação.

Consideramos a prova de Redação aplicada pelo ENEM pertencente à *esfera de atividade* (Bakhtin, 2016) escolar e objeto de estudo da esfera científica – pois a entendemos como uma prática social de produção de texto. No entanto, apesar de ser uma prova em que o candidato deve se expressar por meio da escrita – e não somente com questões de múltipla escolha – e ter a seu dispor 30 linhas para apresentar sua opinião a respeito de um tema social, essa produção escrita é controlada por regras rígidas que limitam o processo de reflexão das ideias e argumentos, fazendo com que o estudante também limite seu *projeto de dizer* (Bakhtin, 2016).

Além disso, diante da alta competitividade para se conseguir uma vaga em cursos concorridos em diversas universidades

²⁴¹ SISU: Sistema de Seleção Unificada; PROUNI: Programa Universidade para Todos; FIES: Fundo de Financiamento Estudantil.

brasileiras e permeado pelo discurso neoliberal que incentiva o produtivismo, muitas vezes, o professor dessa disciplina no Ensino Médio é o único interlocutor possível das produções textuais realizadas pelos estudantes em sala de aula. Nesse sentido, é quem faz a recepção desses textos, que diante do curto prazo para ler, em muitos casos, só consegue “corrigir” erros e “apontar” melhorias.

Anualmente, desde 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) tem publicado uma *Cartilha do Participante*²⁴² para orientar e explicar aos candidatos como funciona a prova e a correção da Redação que são por eles escritas, haja vista que se trata de uma prova com peso de 1.000 pontos. Essa Cartilha é intitulada: *A redação do ENEM: cartilha do participante*; e em cada nova publicação são adicionados exemplos de redações avaliadas com nota máxima na edição anterior da prova.

Contudo, mesmo sendo uma prova que acontece em âmbito nacional, de ampla divulgação e com uma Cartilha orientadora para os candidatos sobre como elaborar a Redação, é possível observar um baixíssimo índice de notas máximas²⁴³. Diante disso, ao analisar as Cartilhas²⁴⁴ publicadas percebe-se que o sujeito-participante idealizado pela banca é um aluno concluinte do Ensino Médio (ignorando aqueles que, por diferentes razões, não o

²⁴² A última edição da Cartilha do Participante, de 2023, pode ser consultada pelo link, https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf disponível em: Acesso em: 06 set. 2024.

²⁴³ De acordo com dados divulgados pelo INEP, na última edição do ENEM, somente 60 candidatos obtiveram nota máxima na redação, haja vista que haviam 4.018.414 participantes inscritos. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/microdados-e-sinopse-estatistica-do-enem-2023-disponiveis>. Acesso em: 06 set. 2024.

²⁴⁴ Esses são alguns resultados preliminares de nossa pesquisa de Pós-doutorado com bolsa CAPES em desenvolvimento, intitulada “A Cartilha do Participante (2019; 2020; 2022): um estudo discursivo sobre o sujeito-participante que escreve a redação do ENEM”, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão.

concluíram no período de vida escolar adequado), com uma excelente formação acadêmica, capaz de dominar com maestria diversas competências, das gramaticais até as interventivas e com conhecimento amplo de mundo que se baseia em diversas áreas do conhecimento (científicas, históricas, literárias, midiáticas etc.), excluindo aqueles que não tiveram acesso à educação de qualidade, por diversos motivos. E que o professor enquanto *interlocutor* (Geraldi, 2011) do texto de seu aluno não tem espaço nesse sistema de produção e avaliação.

Ademais, ainda em análise às Cartilhas, percebe-se que são escritas em segunda pessoa do discurso, ou seja, ela se dirige, constantemente, ao leitor (o sujeito-participante) para explicar os critérios e os procedimentos de correção da redação. Entretanto, observa-se que algumas explicações são superficiais, não apresentam exemplos, além de se valerem de termos especializados da área dos estudos linguísticos, o que pode tornar mais difícil a compreensão para o estudante concluinte do Ensino Médio (público-alvo das Cartilhas). Em nossa leitura, é necessário um trabalho de didatização desse material por meio de um professor que, por sua vez, é pouco instruído sobre como ensinar a escrever a Redação que será avaliada pela banca e desconsiderado como um interlocutor de seu aluno. Assim, aparentemente, as Cartilhas contribuem de forma superficial para a formação do participante (excluindo, em especial, aqueles que não tiveram a formação escolar idealizada pela banca) e não valoriza a participação do professor no processo de produção textual.

Nessa perspectiva, entendemos que é importante compreender e estudar essas questões relacionadas à prova de redação do ENEM e refletir sobre a interlocução entre professor-texto-aluno. Para isso, defendemos, com base na perspectiva bakhtiniana da linguagem, a necessidade de se estabelecer uma ponte (Volóchinov, 2017), nos termos da epígrafe tomada no início deste texto, entre a universidade e a escola pública por meio da difusão do conhecimento entre os graduandos dos cursos de Letras, a ampliação da formação continuada dos professores da

educação básica e a orientação e capacitação dos estudantes do Ensino Médio.

Assim, entendemos a Redação do ENEM como uma prática social de produção de texto realizada pelos sujeitos-participantes e recepcionada pelo professor – aqueles que utilizam a linguagem – de modo que não é possível dissociá-la da relação intrínseca que estabelece com a vida, com o cotidiano, no interior das relações entre os sujeitos, com a cultura e o momento histórico, sendo, portanto, um *enunciado* (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017) que estabelece *elos* (Bakhtin, 2016) com outros enunciados de forma dialógica.

Algumas conclusões (ainda em aberto)

Em muitos momentos na sala de aula, uma das raras ocasiões que o professor tem para incentivar seus alunos a escreverem é quando menciona a prova de Redação do ENEM, como oportunidade de ingresso ao Ensino Superior. Por isso, é preciso aproveitar essa oportunidade e contribuir para a formação social desse estudante, permitindo-lhe acesso a diferentes conteúdos (repertórios socioculturais, recursos linguísticos e argumentos, por exemplo), os quais não teria fora da escola. Além disso, é preciso reconhecê-lo como autor de seu próprio texto, entendendo-o como *processo* e não como *produto* (Geraldi, 2011) ao qual se atribui uma nota. É preciso que o professor olhe para o texto do aluno como um *projeto de dizer* (Bakhtin, 2016) e se torne seu *interlocutor* (Geraldi, 2011); isso é uma maneira de ir na contramão do produtivismo e do discurso neoliberal que mercantiliza a educação.

Entretanto, para que isso aconteça, principalmente, na escola pública, em que há inúmeros outros desafios, é preciso que o professor encontre apoio na universidade, concebida como lugar de debates e reflexões profícuas para a prática docente. É necessário que seja estabelecida uma *ponte* entre a escola e universidade em prol de uma educação significativa. É, portanto, a partir dessa perspectiva que propomos este projeto de pesquisa e extensão, que

visa oportunizar ao professor de produção de texto da educação básica e ao graduando do curso de Letras subsídios para ensinar e formar seus estudantes, capacitando os estudantes da educação básica para escreverem textos mais coerentes, com boa argumentação e bem estruturados.

Por fim, é inquestionável o papel fundamental e desafiador que os professores de língua portuguesa/produção textual/redação²⁴⁵ desempenham em sala de aula, em especial, na educação básica pública. Por isso, é importante investir na formação desse professor, pois é ele quem prepara o aluno para a prova de redação do ENEM e, conseqüentemente, o auxilia a ingressar no ensino superior e dar continuidade ao ciclo de formação acadêmica e científica no país.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-110.

BRITO, Percival Lemes. Em terra de surdos-mudos: (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. São Paulo: ÁTICA, 2011, s/p.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 127-132.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

²⁴⁵ Também é importante explicar que, em algumas instituições de ensino brasileiras, tanto públicas quanto privadas, não há divisão das disciplinas, sendo denominada “língua portuguesa/português” a disciplina em que também é estudada a redação/produção textual.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

VOLÓCHINOV, Valetin. *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.

COMPREENSÃO CRIADORA E PRÁTICAS DE LEITURA PARA CRIANÇAS: POR UM PROJETO DEMOCRÁTICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Marina Célia MENDONÇA²⁴⁶

Introdução

Gostaria de tomar como “mote” para a discussão que farei neste texto palavras de Bakhtin no ensaio “Os estudos literários hoje”, sobre a compreensão *ativa* (ou *criadora*, conforme aparece na citação a seguir, retirada da tradução direta do russo) da cultura do *outro*. Essa reflexão do autor foi publicada em 1970, no n. 11 da revista *Novy Mir*, e, como aparece na tradução que estou utilizando aqui, é uma resposta a uma pergunta do periódico em questão sobre a avaliação de Bakhtin acerca do “estado dos estudos literários” naquele momento histórico. Esse ensaio do autor é uma das referências importantes para a discussão acerca dos aspectos metodológicos de uma pesquisa que tome por objeto a literatura ou outro produto cultural que se materialize em enunciado. Ou seja, trata-se de um excelente ensaio que oferece caminhos para o desenvolvimento de uma metodologia para as ciências humanas, sendo texto basilar do Círculo de Bakhtin para os que se interessam pelo processo de produção de conhecimento na área.

Tomo também como ponto de partida outro texto em que o autor, na mesma linha de reflexão sobre as ciências humanas, discute a produção de conhecimento na área: “Metodologia das ciências humanas”. Também se trata de escrito da década de 1970. Tanto neste texto quanto no anterior quero colocar foco na

²⁴⁶ Docente do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

cognição/conhecimento quando tomada na perspectiva daquele que aprende/compreende a palavra do *outro*.

Existe uma concepção muito viva, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar para o mundo com os olhos da cultura do outro. [...] É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada novo e enriquecedor. A *compreensão criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende - no tempo, no espaço, na cultura - em relação àquilo que ele deseja compreender de forma criativa. [...]

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (e não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro; entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava [...]. Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (Bakhtin, 2011, p. 365-366)

2) A minha palavra e a *do outro*. A interpretação como transformação do alheio no "*meu-alheio*". O princípio de distância. As complexas relações entre os sujeitos interpretados e o sujeito interpretador, entre o cronótopo criado e o interpretador criativamente renovador. (Bakhtin, 2011, p. 408)

Nesses dois excertos, em ensaios que se situam entre os últimos escritos do autor, encontramos pistas fundamentais não

somente para construir uma metodologia de pesquisa nas ciências humanas (como já afirmei aqui), mas também para fazer uma reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de linguagem, que é parte das vivências em que o sujeito cognoscente *incorpora criativamente* como suas as palavras do *outro*, inicialmente *alheias*, em processo de monologização da consciência. É no contexto dessa *incorporação criativa* que se localiza este trabalho, em resposta ao desafio proposto no **Eixo 3: Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso**, lançado pelos organizadores do **X Rodas-Círculo de Conversas Bakhtinianas e VII Encontro de Estudos Bakhtinianos**.

Especificamente, quero trazer para discussão a atividade de leitura/compreensão como parte dessas vivências em que o sujeito cognoscente lida com a alteridade na constituição de seu “eu”, atividade em que, conforme Bakhtin na citação anterior, a compreensão (ou interpretação, tomarei ambas como sinônimas aqui) atua no processo de “transformação do alheio no ‘meu-alheio’”. Compreensão como processo responsivo-ativo, em que o outro (vozes que *falam* no texto) e o eu (quem compreende o texto) se misturam mas não se anulam. Compreensão como contrapalavra, em que o “sujeito interpretador” está extralocalizado e, por isso, *é criativamente renovador*.

Em um recorte mais restrito, considerando o processo da compreensão/interpretação, me interessa refletir sobre práticas de *leitura de histórias para crianças*, utilizadas largamente em atividades de letramento infantil, e discutir como essas atividades, postas no pêndulo em que se encontra hoje a sociedade brasileira, podem oscilar entre privilegiar valores da cultura hegemônica na relação do cognoscente com o conhecimento numa escola pouco democrática, ou podem abrir espaço para que vozes *outras* sejam ouvidas, numa escola que valorize a alteridade.

Dessa forma, discuto a seguir o projeto *Conta pra mim*, proposto pelo governo brasileiro em 2019 como “complemento” às atividades de alfabetização. A proposta, então, seria promover a *literacia familiar*: “conjunto de práticas e experiências relacionadas

com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (Brasil, 2019b, p. 9), incluindo-se nessas práticas a *leitura dialogada* feita por pais/cuidadores para crianças em contexto familiar. Na sequência do texto, em contraposição a essa prática de letramento infantil, cito outra situação de leitura de histórias para crianças realizada em projeto CAPES-PRINT desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Unesp-SP: **“Linguagem na infância e subjetividade: fala e escrita em contexto de aquisição e ensino/aprendizagem”**. Trata-se de reflexão a partir de *corpus* produzido por filmagens de leitura de histórias por estudantes de pós-graduação a crianças da educação infantil do Centro de Educação e Recreação (CER) “Padre Bernardo Plate”, escola pública municipal de Araraquara-SP.

Nessas duas práticas de letramento, a criança é posta em contato com livros impressos, instrumentos estes usados no processo de aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, as duas situações apresentam diferenças nos pressupostos teórico-filosóficos e políticos de onde partem, bem como nos aspectos relativos à constituição de conhecimentos e da subjetividade da criança-cognoscente a partir de práticas de leitura.

1 A leitura de histórias para crianças: constituição de conhecimentos e subjetividades dentro e fora da escola

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019a), implantada a partir de 2019 no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), se apresenta com o objetivo de oferecer diretriz para a alfabetização no Brasil “baseada em evidências científicas” (Mendonça, 2020, 2022) e assume uma concepção de linguagem predominantemente cognitivista. Propõe, entre outras atividades de uso linguístico, o que se chama de *literacia emergente* e *literacia familiar*. No *Caderno da PNA*, , aparece o que se entende por *literacia emergente*:

Durante a primeira infância, seja na pré-escola, seja na família, a literacia já começa a despontar na vida da criança, ainda em um nível rudimentar, mas fundamental para a alfabetização (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). Nesse momento, a criança é introduzida em diferentes práticas de linguagem oral e escrita, ouve histórias lidas e contadas, canta quadrinhas, recita poemas e parlendas, familiariza-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais), reconhece algumas das letras, seus nomes e sons, tenta representá-las por escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades de maior ou menor complexidade. Em suma, *na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever.* (Brasil, 2019b, p. 22, itálico adicionado)

No interior da *Política Nacional de Alfabetização*, paralelamente ao *Caderno da PNA*, o então governo federal instituiu o projeto *Conta pra Mim*, cujo objetivo foi promover a *literacia familiar* no país. Ele é dirigido a pais e responsáveis pelas crianças, e é apresentado como uma ferramenta para auxiliar familiares a participar da formação de seus filhos, lendo pra eles, contando histórias e interagindo linguisticamente com os pequenos. Dessa forma, valoriza a “tradição familiar” e enfoca a leitura como uma aventura, com um cronotopo da brincadeira e do prazer, em que o garoto propaganda é o ursinho Tito, que atravessou o país apresentando o projeto de *literacia familiar* em *shoppings centers* (Mendonça, 2020). Neste aspecto já se indicia seu caráter elitista. O projeto é dirigido a pais e familiares e é introduzido no *site* da PNA com chamadas como:

A primeira infância é o período mais importante para o desenvolvimento linguístico de uma criança. É a etapa ideal para promover a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes que facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa aventura, a participação dos pais é fundamental.

Reconhecendo a importância da família, o Ministério da Educação criou o programa Conta pra Mim, que ajudará você a ser o herói de seu filho!²⁴⁷

Aqui você aprenderá orientações e dicas simples e diretas para que você comece o quanto antes a colocar em prática estratégias de interação, conversas e leitura em voz alta com crianças. A isso damos o nome de literacia familiar.

Literacia familiar é estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!

Conheça os materiais do Conta pra Mim e prepara-se para aprender e se divertir bastante.²⁴⁸

Contextualizando o projeto *Conta pra Mim*, pode-se dizer que foi criado no interior de uma proposta de alfabetização em que as relações da criança com o texto são limitadas e as propostas de uso de gêneros discursivos que circulam na vida da criança são restritas. Assim, nos primeiros anos do EF I, o acesso dos estudantes a esses gêneros é valorizado somente nas práticas de linguagem “fora da escola” – por meio da *literacia familiar* (Mendonça, s/d). O enfoque da leitura, nesse caso, como aparece nas citações anteriores, é lúdico, mas no material audio-visual de formação e no guia que o acompanha (*Conta pra mim: Guia de literacia familiar*) também aparece uma preocupação, por exemplo, com o enriquecimento do vocabulário e com a sintaxe da linguagem da criança. No entanto, o aspecto *crítico* da leitura, de abertura à diversidade cultural e sua valorização, não é privilegiado, apesar de eventualmente vir expresso nos documentos, inclusive nas palavras de autores estrangeiros em que se baseiam:

²⁴⁷ Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#para-pais>. Acesso em 04/09/2024.

²⁴⁸ Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em 04/09/2024.

Pela leitura, os pais ajudam seus filhos a se familiarizar com as letras, as palavras, os números e os livros, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para o sucesso escolar. Os pais podem usar livros para lhes ensinar muitas coisas, como a vida em família, as celebrações e as tradições, os trabalhos dos adultos, o cuidado pelos outros e pela natureza. Os pais também podem ajudá-los a reconhecer letras e palavras em sua vida cotidiana, apontando para elas quando estão dentro e fora de casa. Todas essas interações entre pais e filhos podem vir a se tornar parte das atividades diárias da família, fazendo do aprendizado da literacia um evento familiar alegre e contribuindo para garantir o sucesso das crianças na escola e na vida. (Wasik *apud* Brasil, 2019a, p. 9-10)

No *Conta pra mim: Guia de literacia familiar* há uma seção para apresentação da *leitura dialogada*, que me interessa mais diretamente aqui. Nela se define essa prática como “**conversa** entre adultos e crianças antes, durante e depois da **leitura em voz alta**” (Brasil, 2019a, p. 35). O guia argumenta que a leitura dialogada não somente fortalece laços afetivos entre pais/cuidadores e filhos, mas também “favorece o **desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos facilitadores do processo de alfabetização**” na primeira infância e, quando praticada com crianças maiores e com adolescentes, “**reforça conhecimentos e habilidades adquiridos na escola**, além de continuar estimulando o **desenvolvimento da linguagem** e o **amor pela leitura**” (Brasil, 2019a, p. 36). As instruções do manual contemplam o “quando ler”, “por quanto tempo”, “onde” e “como ler”. Neste último aspecto, entre outras “dicas”, o guia orienta os adultos a explorarem com a criança a materialidade do livro impresso (capa, título, autoria, ilustrações, modo de manuseio – virar páginas, ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc) e aspectos da linguagem verbal (letras maiúsculas e minúsculas, sons, sinais de pontuação, uso da norma culta etc). Nesses aspectos, ele estimula que os familiares ajam quase como “professores” das crianças, reforçando práticas que são desenvolvidas na escola durante a educação infantil e no Ensino Fundamental I. Dessa maneira, a *literacia familiar* se configura como

atividade complementar à alfabetização, com uma *entrada dirigida* (eu diria assim) da criança no mundo letrado.

São muitos os aspectos positivos dessa atividade complementar, sem dúvida. Entretanto, é necessário destacar um aspecto que salta aos olhos nesse guia - e também nos audiovisuais que acompanham o projeto, que enfocam aspectos semelhantes aos abordados no guia em questão (conforme Mendonça, 2020). Trata-se a leitura como “técnica”, e por isso é pouco associada às outras práticas de uso da linguagem que envolvem a linguagem escrita e/ou a compreensão de textos orais e escritos, em especial o uso de outros gêneros do discurso e em outros suportes de textos e mídias. Tomada como “técnica”, a leitura não tem a função de permitir às crianças o acesso à diversidade cultural e ao contato com o *outro*, servindo basicamente para ajudar a família e, posteriormente, a escola a reafirmar valores dominantes. Aspectos que indiciam esse direcionamento ideológico autoritário são: a falta de exploração da relação produtiva entre “mundo do livro” e “mundo da vida” no processo de constituição da subjetividade da criança, no contato com *outro*, com a diversidade cultural; o caráter absurdamente elitista dos materiais envolvidos na formação dos familiares, tema que já explorei em publicação anterior (Mendonça, 2020) e que ainda renderia um outro artigo - cito a seguir alguns trechos do guia que indiciam esse discurso elitista:

“Mas, se eu não sei ler ou leio muito mal, como posso praticar a Leitura Dialogada?” **Invente histórias** com base nas ilustrações dos livros. Cultive o hábito de ler em voz alta. Procure uma escola próxima de sua casa e **volte a estudar**. E veja isso como um **esforço pela sua família**. (...)

[Sugestão: fazer] perguntas que relacionam a história a situações da vida de uma criança, criando uma ponte entre a vida real e os livros. “Existe algum colega na escola que é tratado como o Patinho Feio?” “Os piratas enterraram o tesouro em uma praia. Como era a praia que nós visitamos nas férias?” (...)

Ouvir histórias combina com comilança! Faça uma boa **bacia de pipoca** para as crianças. Em um dia frio, prepare um chocolate quente.(...)

Crianças pequenas gostam de ser protagonistas das histórias. Antes de dormir, narre para seu filho como foi o dia dele: “O Pedro acordou cedo e tomou vitamina de frutas. Depois, passeou com o cachorro no parquinho...” (...)

Escute **audiobooks (audiolivros)** com seus filhos, principalmente durante deslocamentos e viagens de carro. (...) (Brasil, 2019a, p. 38/46/52/53/54)

Os trechos deixam claro que o discurso sobre a *literacia familiar* se dirige a uma família que viaja nas férias de carro para uma praia e que escute audiolivros na viagem, com crianças bem alimentadas, que tomam vitamina de frutas de manhã, comem uma bacia de pipoca e tomam chocolate quente enquanto ouvem histórias contadas pelos pais, e que passeiam no parquinho com o cachorro. Constrói-se um cronotopo de *infância ideal* que não coincide com a situação da grande maioria da população brasileira. Adicione-se a isso o valor ideológico de “esforçar-se para ler em voz alta, inventar histórias e voltar a estudar” – com esforço pessoal se atinge o objetivo pretendido. Fica clara aqui a ideologia liberal na contituição do material – o letramento dos adultos só depende do esforço pessoal deles, não se trata de oportunidades ou condição econômica.

Trata-se, enfim, de discurso autoritário, que tende ao monologismo, em seu estilo assertivo e excludente, inclusive porque propõe atividades que estão além das possibilidades da maioria das famílias brasileiras, pois demanda dos familiares não somente conhecimentos que equivalem aos dos docentes (portanto, escolarização média ou superior) e tempo/condições financeiras para “investir” no acompanhamento das atividades de leitura da criança, inclusive porque livros são caros para o poder aquisitivo da maioria dos brasileiros. Nessa perspectiva, a atividade de leitura de histórias para crianças se insere em contexto onde não se valoriza o *outro*, em que sua voz e seus valores são silenciados. A

leitura de histórias para crianças ser proposta a partir de técnicas é somente parte de um projeto mais amplo e monologizante de ensino/aprendizagem. A leitura, assim, é posta em modelo reprodutor de desigualdades, como já nos dizia Geraldi na década de 1990:

(...) a prática pedagógica, para fugir à inconclusibilidade, à insolubilidade, ao não-fechamento, acaba atuando nos processos de reconhecimento e por isso mesmo insatisfatoriamente na construção de compreensões. Como conseqüências, a leitura em lugar de se tornar espaço de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as contrapalavras do estudante, substituindo-as pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que se apresenta como pronto, acabado. Não na relação dialógica de construção, mas relação hierárquica de imposição. (...)

Para ensinar linguagem não basta devolver ao aluno a palavra para que emergjam histórias contidas e não contadas em função apenas de uma opção ideológica de compromisso com as classes populares. Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. A monologia própria dos processos escolares, que reduz o mundo ao pré-enunciado por determinada classe social, é um dos obstáculos maiores interpostos pelo sistema escolar de reprodução de valores sociais à “eficiência” do próprio sistema. Este nosso paradoxo: ensinar a ler e escrever para sujeitos excluídos do mundo da escrita. (Geraldi, 1996, p. 141)

Em contraponto à *literacia emergente* ou *literacia familiar* tal como concebidas pela PNA, é possível tomar a leitura (para crianças) dentro e fora da escola como ferramenta importante para uma atividade crítica e dialógica de educação, em que haja superação de desigualdades e valorização de diferenças – “Diferença não é sinônimo de desigualdade. (...) Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha”. (Geraldi, 2010, p. 114)

Um outro autor que propõe projeto de leitura em contraponto ao modelo autoritário é Jean Foucambert (1994). Com o objetivo de

superar o problema da baixa proficiência em leitura de estudantes franceses, o autor, no final da década de 1980, propõe que sejam criados o que ele chama de *Projetos de Leiturização*. O autor entende a leitura como uma atividade social e compartilhada, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura (no manuseio de livros) e através da participação de pessoas com competências variadas e com subjetividades diversificadas – assim, propõe que as práticas de leitura se estendam para além dos muros escolares, por meio de incentivos a que essa prática se dê entre sujeitos diferentes em bibliotecas, organizações sociais e famílias. A leitura, assim, se faz, como na *literacia familiar*, fora dos muros escolares, mas não para reproduzir os valores da escola – uma função dessa prática seria a constituição de subjetividades críticas, questionadoras e empoderadas. Ler para se apoderar dos livros e fazer parte do grupo que pode vir a produzir livros, e não ler para ser aprisionado pelo livro, no sentido de tomar a cultura dominante, manifesta em grande parte do que se estuda na escola, como inquestionável. Ler sim, mas não para mitificar o livro.

Ainda como contraponto, a título de exemplo, trago aqui um recorte de interação entre adulto e criança em atividade de leitura para crianças, quiçá como estímulo à compreensão criadora do educador na construção de espaços de interlocução com crianças em leituras compartilhadas ou dialogadas, em que há escuta do *outro*. Trata-se de trecho de conversa entre uma doutoranda e crianças durante leitura em voz alta feita pela pós-graduanda, trecho que é parte do *corpus* produzido a partir de filmagens com crianças da educação infantil, no Centro de Educação e Recreação (CER) “Padre Bernardo Plate”, em Araraquara-SP (Projeto Capes-Print Unesp).

Na atividade, havia o interesse de compreender aspectos relativos à argumentação produzida pelas crianças e ao humor em sua linguagem-responsiva, bem como construir, a partir dessa compreensão criadora da pesquisadora e dos professores, projetos de ensino e aprendizagem. Assim, realiza-se nessa situação uma “Leitura-pretexito”, tal como a entende Geraldi (1984), um dos

“para quê” que move a atividade pedagógica. No caso, pretexto para compreender aspectos sobre a argumentação e o humor na aquisição da linguagem e, a partir desses estudos, realizar ações pedagógicas significativas direcionadas às crianças. Toma-se a leitura e diálogo sobre o que é lido como situação-pretexto que permite ao professor-pesquisador compreender responsivamente a realidade dos estudantes (a verdade *pravda*) e propor encaminhamentos significativos nas interações seguintes.

A pós-graduanda, nessa situação de leitura para crianças, lia o livro “O cabelo da menina”, de Fernanda Takai. Na contracapa do livro infantil, encontra-se uma chamada-resumo: “Um dia, ela acordou com o cabelo todo maluco. Pensou se iria para a escola mesmo assim, e decidiu que iria *principalmente* assim! Por que não? Chegando lá causou o maior alvoroço, mas aos pouquinhos foi percebendo uma mudança no comportamento de todos”. A leitura era feita em área aberta da escola, em roda com professora, pesquisadora e crianças sentadas no chão. No momento da narrativa em que a personagem está na escola e é ignorada pelos amigos, a pesquisadora interrompe a leitura e pergunta: “Por que será que ela tá sentada sozinha?”. Algumas crianças respondem:

Criança 1: “Porque os amigos riram dela”

Criança 2: “Porque menino tem cabelo curto”

Criança 3: “A Sofia cortou o cabelo aqui [*colocou a mão no pescoço*] e ficou parecendo um menino”

Enfocando essas respostas o professor/pesquisador já tem pistas para construção de novas situações-diálogos em que o sujeito-criança venha a participar de outros momentos de compreensão criadora, na constituição de sua consciência, como sujeito cognoscente. Espaço para ampliar a discussão sobre a diferença, sobre os preconceitos, sobre a exclusão/intolerância. No caso, a pesquisadora privilegiou problematizar a questão do *bullying*, entabulando uma conversa, perguntando para as crianças

se, caso elas estivessem com o cabelo maluco, elas gostariam que um amigo risse delas.

Considerações finais

Sabemos o quanto a “leitura-pretexto” gerou polêmicas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 - vejam-se Geraldi (1984) e Lajolo (1993). No entanto, ela cai como uma luva na proposta de conceber as práticas de uso da linguagem como instrumentos para a constituição de conhecimento e subjetividades no processo de aprendizagem. Enfim, hoje sabemos que ela é prática poderosa, seja para propostas totalizantes e monológicas de educação, seja para propostas críticas e dialógicas que privilegiam a compreensão criadora e participativa dos respondentes.

Referências

- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas, *in*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 393-410.
- BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje, *in*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 359-366.
- BRASIL, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. 54p
- BRASIL, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim**. Guia de literacia família. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (31):127-143, Jul./Dez. 1996.
- GERALDI, J. W. A diferença identifiaca. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de contrução ética através da estética, *in*: _____ **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- LAJOLO, M. L. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- MENDONÇA, M. C. Discursos sobre a literacia familiar em contexto brasileiro: considerações sobre cronotopo e política educacional. In: CRISTOVÃO, A., BUBNOVA, Tatiana; RICHARTZ, Terezinha (Orgs.). **Corpo, tempo e espaço**. Franca, SP: Unifran, 2020.
- MENDONÇA, M.C. Polêmicas em torno dos signos “evidência científica” e “inclusão” – uma análise de enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 2022.
- MENDONÇA, M.C. A problemática do texto na *Política Nacional de Alfabetização* ou *A Bela Adormecida* às avessas. In: GIOVANI, F. (org.) **O texto na alfabetização**. Campinas: Pontes (no prelo).
- TAKAI, F. **O cabelo da menina**. São Paulo: Sesi-SP, 2017.

QUANDO PARTIMOS DE NOSSO LUGAR: ILUSÃO OU DESEJO?

Rosiane Gonçalves dos Santos Sandim²⁴⁹

Assim, o centro valorativo da arquitetônica do evento da visão estética é um ser humano, mas não como um qualquer, de conteúdo idêntico a si mesmo, mas como uma realidade concreta amorosamente afirmada. Nesta, a visão estética não faz absolutamente abstração dos possíveis pontos de vista de valores, não apaga a fronteira entre o bem e o mal, entre o bonito e o feio, entre a verdade e a mentira; a visão estética conhece e encontra todas estas diferenças entre o mundo contemplado, mas estas diferenças não surgem dele como critérios últimos, como princípio de ver e formar o que é visto, mas elas permanecem no interior desse mundo como momentos constituintes da sua arquitetônica, e todavia são todos abarcados pela afirmação de um ser humano, uma afirmação amora que tolera tudo. (Bakhtin, 2010, p.127-128)

Descolocar-me

Como é difícil conectar os sentimentos quando estes estão tão distantes uns dos outros. Quando falo de sentimentos, me refiro a distância que acabamos criando com nossas decisões. A decisão de ir para um outro lugar atrás de um desejo foi tomada diante de uma força pela qual me sentia totalmente impulsionada: “ir embora e largar toda uma vida para (re)começar”. Agora, esse era o propósito. Sim, decidi que iria embora para alguma pasárgada como diz o poeta

Vou-me Embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei

²⁴⁹ Graduada em Letras Português pela Unipampa. Instituição. E-mail

Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconseqüente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcalóide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der

Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.

Manuel Bandeira

Mas, ao mesmo me perguntava: recomeçar o quê? E por quê? Era apenas a ansiedade de ver o novo, o outro lugar, outras pessoas, outras aprendizagens? Ou seria a simples busca de um novo? São inúmeras perguntas que ficam e tento encontrar as respostas.

Naquele momento tudo fazia sentido, até os dias irem passando, os meses se tornando séculos e o coração, que outrora estava tão leve e pleno, se tornara pesado, repleto de dúvidas e dores.

Muitas vezes, sentia-me totalmente fora de minha pátria, de minha terra, do meu ponto de equilíbrio, longe de tudo o que eu realmente amava e que por vezes, achava que não significava nada e em sentia, como Pessoa²⁵⁰, nada:

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Janelas do meu quarto,
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe
quem é
(E se soubessem quem é, o que saberiam?),
Dais para o mistério de uma rua cruzada constantemente por gente,
Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real, certa, desconhecidamente certa,
Com o mistério das coisas por baixo das pedras e dos seres,
Com a morte a por umidade nas paredes e cabelos brancos nos

²⁵⁰ Fragmento do poema Tabacaria de Fernando Pessoa.

homens,

Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela estrada de nada.

Nesse turbilhão de sentimentos, lembrei-me da cena de um filme que adoro: o famoso clássico “E o Vento Levou”. Em uma cena, quando a personagem principal, Scarlet O’hara, em um instante de desespero ajoelha-se soluçante nas terras de sua família e ao levantar-se, tem a certeza de que sua força vem dali, daquele chão, de onde tira sua coragem e determinação. Foi exatamente assim que me senti.

Desesperada, por não estar mais no meu chão, no meu lugar, no meu refúgio de onde tiro minha força, minha coragem, longe da minha casa e dos braços dos meus. Chegar a esse ponto, e ter a certeza de que nada é mais importante do que estar com as pessoas que amo, foi a conclusão mais dolorosa e libertadora que já cheguei.

Há meses atrás, realizei o sonho de lecionar, e fui agraciada, como dizem alguns colegas, com a possibilidade de ir dar aulas em uma cidade litorânea e naquela considera como melhor e mais conceituada escola da cidade, quiçá, do litoral norte. Uma partida que como no poema de Pushkin²⁵¹

(...)

Mas eis que do meu beijo doloroso

Então os teus lábios separaste.

Da terra do exílio tenebroso

A uma outra terra tu me convocaste.

Disseste: o dia no qual encontraremos

Debaixo do céu sempre azul na cor,

Lá na sombra dos olivais reuniremos,

Amigo meu, os beijos do amor, (...)

Cheguei sem saber absolutamente nada do lugar e tampouco do “ser professora”, pois na faculdade aprendemos os fundamentos teóricos somados a um pequeno estágio, mas que

²⁵¹ Poema Separação, ver análise em Bakhtin, 2010.

nem de longe, se aproximam da grandeza e das dificuldades enfrentadas em uma sala de aula.

No início foi bastante complicado, mas logo me adaptei e tudo foi se tronando uma grande e bela experiência. O ano findou. E após alguns dias de recesso, retomamos a rotina normal. Normal? Não!!!!

Como num passe de mágica, de repente tudo ficou obscuro. Novos alunos, novo recomeço, e foi então que um sentimento de exclusão, desrespeito e total falta de empatia me foi jogado na cara. Eu, que procuro ser sempre calma e amorosa com aqueles que me rodeiam, me vi sendo atacada e humilhada, não somente por alunos, mas por uma sociedade que dá valor apenas aos números e resultados, e não as pessoas.

Nesse momento, me sentia como se estivesse caindo num abismo sem fim. A dor, a angústia e o desespero tomavam conta de mim de todo meu ser, com a mesma velocidade que uma chama se transforma em um devastador incêndio, alimentado por galhos e folhas secas e embalado pelo vento.

Meu eu já não se encontrava com o “tu” que há em cada olhar, em cada encontro. Tive a absoluta certeza de que estava no lugar errado, e não havia a menor possibilidade de sair dele, pois havia me comprometido com um propósito, e nesse momento, meu “eu” se desfazia.

Recomeçar-me

Como escreve Bakhtin (2000), eu sempre preciso do outro para minha atividade no mundo: de seu olhar, de suas palavras, de sua condição exotópica porque sou incompleta e me aproximo do outro, por meio da linguagem, para compreender minha incompletude. Então nos dialogamos. E, por meio da poesia

diálogo, busco compreender e seguir como no poema de Bráulio Bessa²⁵²:

Recomece

*"Quando a vida bater forte e a sua alma
sangrar, quando esse mundo pesado
lhe ferir, lhe esmagar, é hora do recomeço,
recomece a lutar.*

*Quando tudo for escuro e nada iluminar,
quando tudo for incerto e você só duvidar,
é hora do recomeço, recomece a acreditar.*

*Quando a estrada for longa e seu corpo
fraquejar, quando não houver caminho,
nenhum lugar para chegar, é hora
do recomeço, recomece a caminhar.*

*Quando o mal for evidente e o amor se ocultar,
quando o peito for vazio e o abraço faltar,
é hora do recomeço, recomece a amar.*

*Quando você cair e ninguém lhe amparar,
quando a força do que é ruim conseguir
lhe derrubar, é hora do recomeço,
recomece a levantar.*

*E quando a falta de esperança decidir
lhe acoitar, se tudo que for real for
difícil suportar, mais uma vez é hora
do recomeço, recomece a sonhar.*

Enfim meu povo.

²⁵² Disponível em: <https://www.canalmuitapaz.com.br/2019/12/recomece-autor-braulio-bessa-veja-esse.html>. Acesso em 20 de ago. 2024.

É preciso de um final pra poder recomeçar.

Como é preciso cair pra poder se levantar.

Nem sempre engatar a ré significa voltar.

*Remarque aquele encontro, reconquiste
um amor, reúna quem lhe quer bem,
reconforte um sofredor, reanime quem
está triste, e reaprenda na dor.*

*Recomece, se refaça, lembre o que
foi bom, reconstrua cada sonho,
redescubra algum dom, reaprenda
quando errar, rebole quando dançar.*

*E se um dia lá na frente a vida der uma ré,
recupere sua fé e recomece novamente.”*

Chegar à conclusão de que somos apenas números e resultados, e que nossa essência pessoal pouco ou nada vale, é absurdamente desestabilizador. O antes querer ser “professor”, trazia agora uma amargura e uma tristeza, jamais antes sentida, alimentada pelas imposições ideológicas e pedagógicas, que transformaram os mestres da sala de aula, em meros ditadores de regras e conceitos, colocando em segundo plano, a missão de ensinar a pensar e idealizar um lindo futuro.

Ao fim da experiência reflito e me sinto completamente deslocada, crendo que nada sou e nada sei. Sentir-me assim, nessa situação de desterro, é contemplar um futuro incerto e sombrio, assombrado pela dor da ausência, e alimentado pelo desespero. No entanto, sei que tenho forças e sempre recomeço poeticamente, humanamente acreditando em outras aprendizagens. E volto

novamente a perguntar-me: o que aprendi desta experiência, o que vou levar comigo destas vivências. Como diz Larrosa (2004).

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- BANDEIRA, M., **Bandeira a Vida Inteira**. Rio de Janeiro: Editora Alumbramento, 1986.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade**, 28(2), jul./dez., 2003, p. 101-115.
- PESSOA, F. **Poemas**. Seleção e introdução de Cleonice Berardinelli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

O funcionamento das migrações teóricas: o caso dos gêneros do discurso, dos estudos bakhtinianos ao discurso oficial²⁵³

Nathan Bastos de SOUZA²⁵⁴

Desde que tomamos conhecimento do trabalho fundador de Arán (2016) sobre as migrações teóricas da reflexão bakhtiniana temos entendido que esse conceito tem um potencial heurístico muito importante e, ao mesmo tempo, pouco explorado. Nesse sentido, em pesquisa de pós-doutorado recentemente concluída (Souza, 2023) e em tradução dos trabalhos fundadores da autora argentina (Arán, 2024)²⁵⁵ recém-publicados fizemos um esforço a mais para tentar explorar e divulgar essa ideia. Nesse sentido, a definição central da autora de que nos valem para lançar a primeira proposta desse texto é que

O termo migração é utilizado aqui não apenas no sentido literal como também em analogia com alguns conceitos deleuzianos que permitem observar a apropriação de Bakhtin na tensão de um duplo movimento, do pensamento que se torna nômade e, portanto, passível de migração e transumância, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua apropriação para fixar um novo território de domínio. [...] (Arán, 2024, p. 19).

²⁵³ Este texto é uma homenagem à memória da querida Professora Pampa Arán, com quem aprendi muito nos últimos anos e pretendo seguir aprendendo e divulgando sua obra.

²⁵⁴ Professor Adjunto I da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: nathansouza@unipampa.edu.br. Agradeço a oportunidade de bolsa de pós-doutorado financiada pela Capes, que permitiu o começo dessa pesquisa. Também ao financiamento do projeto de pesquisa atual “Estudos bakhtinianos: circulação das ideias, condições de leitura e reapropriações teóricas” pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, FAPERGS, por meio de recursos do Edital n. 8/2023.

²⁵⁵ Para fins de citação, mencionaremos apenas Arán (2024) daqui em diante, a obra de 2016 é a versão original publicada em espanhol.

Na esteira da autora, então, usa-se o termo *migração* no sentido literal quando efetivamente as ideias de Bakhtin circulam – a despeito de sua vontade, longe do leste europeu, mesmo depois de sua morte – chegando a paragens bem distantes daquelas em que seus textos foram elaborados. E no sentido não literal no que diz respeito à circulação de ideias científicas, que não são simplesmente adotadas como “métodos de análise” ou, pior ainda, “verdades”. O importante é que o conceito de migrações teóricas está alinhado à base epistemológica de que provém e pode realizar os confrontos necessários entre enunciados, opiniões, permite avançar, inclusive, em relação às limitações que a reflexão de Bakhtin nos impõe.

Em seu ensaio “Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, Bakhtin (2011) demonstra a preocupação epistemológica com o tratamento dos textos nessas áreas. Segundo o autor:

Qualquer resenha da história de alguma questão científica [...] realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros. O aspecto comum da questão gera aqui relações dialógicas (Bakhtin, 2011, p. 331).

O tratamento que daremos neste ensaio ao problema científico das migrações teóricas tem tudo a ver com o tratamento de enunciados e pontos de vista autorais. Justamente por esse caráter dialógico das relações entre enunciados, que foi perseguido por Mikhail Bakhtin em seus mais diversos trabalhos, tomamos a citação acima para pensar no plano epistemológico sobre os *confrontos*. Bakhtin (2011) afirma que até mesmo uma resenha da história de alguma ciência realizaria, obrigatoriamente, confrontos dialógicos entre enunciados de cientistas que nem mesmo precisariam saber da existência uns dos outros. Isso se dá, é forçoso dizer, porque os confrontos acontecem na materialidade dos textos, que sobrevivem aos autores. Os textos podem entrar no *grande*

tempo, os autores somente por meio dos textos que se preservarem na história.

Essa confrontação pode ser exemplificada nos escritos do Círculo de Bakhtin de uma maneira muito particular: por um lado, quando Volóchinov (2017), ainda na década de 1920, manuseando sem tradução russa o *CLG*, argumenta que a escola de Saussure não compreende a linguagem de uma maneira completa, realizando uma *abstração* estranha à vida do discurso; por outro lado, Bakhtin nos trabalhos de maturidade – veja-se, por exemplo, o conjunto de textos da coletânea *Estética da criação verbal* – critica a linguística estrutural²⁵⁶ visando problematizar o caráter monológico com que lidava com o enunciado.

Tomado apenas esse pequeno recorte, que não poderia ser exaustivo, a confrontação feita tanto por Bakhtin quanto por Volóchinov em trabalhos de épocas diferentes a um autor já falecido há muitos anos permite materializar uma relação dialógica entre textos, relação tensa que não gera somente o rechaço a uma abordagem muitas vezes tratada como “ingênua”, “incompleta”, “ineficaz”, mas entendida como ponto de partida para o novo.

Pampa Arán ainda deu mais exemplos desse tipo de migrações autoilustradas na teoria bakhtiniana em entrevista (Arán e Souza, 2024): a presença de Kant na proposição de uma filosofia primeira, em *Para uma filosofia do ato* (Bakhtin, 2010) – e os estudos de Einstein refratados pela noção de cronotopo, que se aplica à literatura - em *Formas do tempo e do cronotopo no romance* (Bakhtin, 2018). À lista de Arán acima acrescentamos, no que tange ao Círculo, a disputa pelo sentido na literatura com a reflexão de Medviédev (2012) e do próprio Bakhtin (2014) a respeito do método formal e a crítica severa à psicanálise em *O freudismo*²⁵⁷ (2004).

Assim, compreendendo a ideia de *confronto* como algo que acontece na tensão do *encontro de palavras* (Ponzio, 2010), parece-

²⁵⁶ Usa-se esse termo para generalizar os escritos derivados da Escola de Saussure.

²⁵⁷ A tradução brasileira disponível no mercado editorial ainda mantém o nome de Bakhtin como autor desse livro.

nos válido afirmar que a migração teórica ocorre quando as teorias – textualizadas – encontram leitores capazes de deslocá-las de sua própria realidade. Movimento dinâmico, no dizer de Arán (2024), a teoria pode se metamorfosear ao sabor de um clima intelectual produtivo em que acionará mecanismos de apropriação. Em outros termos, para pensar nesses mecanismos, precisamos perscrutar as *condições de leitura* de uma teoria (Souza, Camargo, Stafuzza, 2021), avaliando como se lê, sob que circunstâncias institucionais, sob quais pressupostos e em que espaços de circulação atuará esse novo quadro ora desenhado.

Uma migração teórica acontece porque é da natureza da vida cultural e intelectual a circulação das ideias, os mecanismos de apropriação sob os quais essa realidade acontecerá dependerão de uma série de fatores. Said (2013, p. 337), por exemplo, ao argumentar que as teorias são ambulantes - isto é, vivem pela condição afortunada de movência intelectual - explicita que a circulação das ideias pode se dar sob o signo de “influências reconhecidas” ou “inconscientes”, por meio de “empréstimos criadores” ou de “apropriações integrais”. Nesse diapasão, entendemos que as condições de leitura e de circulação das ideias podem ser desses quatro tipos.

Sustentamos a tese de que as migrações teóricas funcionam à luz da conjunção de duas categorias capitais, que tomaremos de empréstimo de F. Cusset (2008), o *desenraizamento* e a *agregação*. O objetivo deste texto é discutirmos a migração teórica dos gêneros do discurso, do discurso bakhtiniano ao discurso oficial sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

A primeira dessas categorias, o desenraizamento, se dá quando “para se apropriar dos textos estrangeiros, [são deslocados] os temas e os predicados, [faz-se um esforço para] separá-los de sua memória, do contexto que eles veiculam” (Cusset, 2008, p. 87). Já a segunda categoria é ativada à medida que se percebe a necessidade de reunir essa aparente massa caótica de textos sob um só rótulo. Isso enseja a emergência de “uma nova sociedade de discurso, segunda etapa da *invenção* em questão, [na qual seria] necessário

desenvolver os elementos para uma comunidade de linguagem inédita” (Cusset, 2008, p. 87). Feitas as duas operações, *desenraizamento* e *agregação*, a migração teórica pode acontecer porque primeiro se apagaram os rastros de memória de outra comunidade semântica (*no campo de origem*) com a qual os textos dialogassem e, em seguida, elaborou-se uma nova comunidade (*no campo de acolhimento*).

De posse dessas categorias, discutiremos a trajetória de uma migração teórica, do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, que vai do ensaio homônimo de Bakhtin aos documentos oficiais que parametrizam a educação brasileira no que se refere ao ensino de Língua Materna. Importante destacar, de início, que essa questão permite avaliar o estado atual da compreensão da migração teórica desse conceito a outras realidades. Não havia na formulação inicial em Bakhtin nenhuma preocupação com o ensino de língua, a realidade que esse conceito passa a designar e as finalidades em que é sancionado são realmente muito diferentes daquelas para as quais o conceito foi pensado.

O que estamos chamando aqui de “documentos oficiais” que parametrizam o ensino de Língua Portuguesa nos currículos nacionais é um conjunto de materiais que surgem a partir do fim da década de 1990. Esses documentos, elaborados para dar conta de diferentes disciplinas escolares, caracterizam a área de ensino, seus objetivos gerais, conteúdos, critérios avaliativos e orientações didáticas. Em 1998 foi promulgado o primeiro desses documentos que vamos analisar brevemente neste texto. O documento orientador *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ Língua Portuguesa* (Brasil, 1998), que selecionamos por finalidades práticas e área de atuação em ensino e pesquisa, será mencionado, doravante como PCN. Em sua primeira parte informa a abordagem teórica e enfatiza os problemas fundamentais relacionados ao ensino de língua materna, assim como se alinha a uma proposta de reorientação curricular.

Nessa esteira, apresenta-se a concepção de linguagem assumida pelo documento, como processo de interlocução, e retoma-se uma problemática que estava em ampla discussão desde os anos 1980, qual seja, a revisão de padrões relacionados à sala de aula de língua materna. Assim, o documento parte da proposta de centrar a aula de português no texto como materialidade significativa de uso da linguagem e nas práticas linguageiras como seu *modus operandi*.

O PCN, então, declara sua concepção de linguagem amarrada a um objeto de ensino, os gêneros do discurso. Na seção “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”, o documento extrai seu conceito de gênero do discurso e de linguagem do que poderíamos chamar de influência indireta de Bakhtin, porque não há nem mesmo uma citação indireta ao ensaio conhecido do filósofo russo. O que encontramos, no máximo, foi a menção nas referências ao final obra à coletânea *Estética da criação verbal* e à obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, ambas relacionadas ao Círculo de Bakhtin.

Esse documento orientador foi elaborado por uma equipe de especialistas na área, o que não impediu o que veremos a seguir: um uso indiscriminado de termos relacionados à teoria e à própria definição sem nenhuma menção à fonte teórica. É esse o primeiro passo da trajetória dessa migração que demonstramos: começa o desenraizamento.

Na sequência, elaboramos um quadro que coteja, lado a lado, a definição de gêneros do discurso da tradução indireta então mencionada nas referências do PCN e a formulação do próprio documento a respeito desse conceito:

Quadro 1: Comparativo citação de Bakhtin e PCN (1998).

[...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (1), não só por seu conteúdo (temático) (2) e por	Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos (1), as quais geram usos sociais que os
--	---

<p>seu <i>estilo</i> (2) verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — , mas também, e sobretudo, por sua <i>construção composicional</i> (2). [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada <i>esfera de utilização da língua</i> (3) elabora seus <i>tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso</i> (4). <i>A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas</i> (5), pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.</p>	<p>determinam. <i>Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados</i> (4), disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conteúdo temático</i> (2): o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; • <i>Construção composicional</i> (2): estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; • <i>Estilo</i> (2): configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. <p>A noção de gênero refere-se, assim, a <i>famílias de textos</i> (3) que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, <i>existindo em número quase ilimitado</i> (5).</p>
<p>(Bakhtin, 1997, p. 279)</p>	<p>(Brasil, 1998, p. 21-22).</p>

Fonte: elaboração do autor a partir das citações referidas acima. Todos os destaques foram inseridos, assim como os números para fins didáticos de análise.

Para um bom leitor não seria necessário fazer as marcações no quadro. É uma paráfrase clara, sem menção à fonte. Tomamos como base, para esta pequena análise, o texto de Bakhtin (1997) e numeramos, na coluna à esquerda, ocorrências semanticamente

semelhantes (ou mesmo idênticas) àquelas encontradas na coluna à esquerda. A numeração obedecendo à ordem que aparece na coluna à esquerda é ligeiramente invertida quando observamos a forma como aparece no texto do documento oficial.

No entanto, no todo, trata-se de uma paráfrase da definição que Bakhtin (1997) apresenta para a noção de gênero discursivo no primeiro parágrafo de seu famoso ensaio. Notadamente a forma como o discurso pedagógico do PCN manuseia a filosofia bakhtiniana coloca-o mais “disponível”, supostamente, para o público leitor, qual seja, o professor da educação básica.

A própria reorganização das informações no parágrafo e sua disposição no papel com destaque para os três elementos constituintes do gênero (em um quadro com fundo cinza, destacado do texto), tais quais aparecem em Bakhtin (1997), parece julgar que o leitor precisa de uma linguagem mais acessível. Por exemplo, evita-se uma expressão mais abstrata como “esfera de utilização da língua” em favor de “família de textos”. A ideia de esfera (seja de utilização da língua, ou da comunicação discursiva) parece ter sido substituída para que se obtivesse um tom mais concreto, portanto menos abstrato-filosófico, como vemos no ensaio bakhtiniano.

Percebemos, nesse sentido, na definição de gênero discursivo proposta pelo PCN um estilo de exposição que presa pelo concreto, assim, substitui-se a ideia de “enunciado” – que encabeça a sequência discursiva marcada como (1) na coluna relativa ao texto de Bakhtin (1997) – por “texto” na coluna do PCN. Nessa mesma direção, ainda mantendo-nos na sequência discursiva (1), no PCN temos que a organização do gênero se dá conforme “intenções comunicativas” e “como parte das condições de produção dos discursos” (Brasil, 1998, p. 21-22) enquanto no texto bakhtiniano a definição se refere às “condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas” (Bakhtin, 1997, p. 279).

Essa breve análise que fizemos não esgota o tema, mas é suficiente para retornar a um problema que consideramos um acontecimento inaugural em nossa agenda, seja isso avaliado

positiva ou negativamente: o PCN estabelece um corte entre um antes e um depois nos estudos bakhtinianos no Brasil. Conhecendo os argumentos que muitos autores já levantaram a respeito (Fiorin, 2006) basta dizer que a apropriação que esse documento oficial fez do conceito de gênero traz os estudos bakhtinianos para uma agenda que não é naturalmente sua, o ensino de língua.

Do ponto de vista da migração teórica e das categorias de desenraizamento e agregação, coloca-se o conceito a serviço de outras finalidades em uma comunidade de sentido outra. O texto que foi pensado sob certas circunstâncias na Rússia dos anos 1950 convocado a responder por outra realidade, muito alheia àquela de sua emergência. É o que Cusset (2008) definiu como o fator determinante para que os conceitos se tornem habitáveis, uma vez desenraizados, ganharão força em outra realidade porque agregados a outra comunidade de discurso. Arán (2024) entendia essa temática à luz da ampliação do campo de atuação de conceitos por meio dos mecanismos de apropriação. Ainda, em uma perspectiva decolonial, Pardo (2019) afirmou que questionar a mera “aplicação” de conceitos estrangeiros a realidades latino-americanas é um primeiro passo para descolonizar a estrutura do conhecimento que dispomos neste continente.

A migração teórica acontece no contexto de defasagens que se tornam fecundas, porque uma teoria uma vez recomposta é confrontada pelas condições institucionais em que é lida, dos problemas teóricos com que é defrontada. Quem sabe por esse movimento que se inicia no fim da década de 1990, com o primeiro dos PCNs, tenhamos uma articulação massiva em torno de “tornar Bakhtin mais didático”, o que parece ter sido a demanda com que diversos livros introdutórios passaram a ser editados e publicados na primeira década do novo milênio - veja-se que, coincidentemente, saíram à luz naquela época *Linguagem & Diálogo as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, de Faraco (2003) e a já mencionada *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, de Fiorin (2006). Aventamos que essa necessidade de “ensinar Bakhtin” e ter uma visão do todo da teoria pode ter sido motivada pela concepção de

linguagem então em voga nesse documento e, também, haver alavancado a proposta de diferentes editoras brasileiras para apresentar suas versões de introdução ao autor.

Sobre a maneira como os gêneros passaram a ser compreendidos após o PCN, Fiorin (2006, p. 33) afirma, que tomar o conceito como um conjunto de propriedades formais a que um texto deve obedecer foi a maneira como esse documento orientou, erroneamente, a ensinar por meio de gêneros a língua portuguesa. O gênero se tornou um produto e seu ensino normativo. Ou seja, o resultado foi colocar-se longe de tudo que parecia ser uma proposta revolucionária, alternativa ao ensino de gramática tradicional a que o documento se opõe. Deixa-se de lado o ensino tradicional para colocar-lhe em seu lugar um ensino de gêneros normatizados.

Nesse sentido, Geraldi (2010) ao refletir sobre os deslocamentos no ensino de língua materna no Brasil – a que já fizemos referência – afirmou que as mudanças ocasionadas pelo movimento de substituição dos “objetos” pelas “práticas” foram perdidas quando, por exemplo, o discurso oficial toma como sua essa tarefa de “ensinar gêneros”. Assim, enquanto no ensino considerado tradicional o uso do texto foi, por muitos anos, apenas pretexto para ensinar gramática (ou como objeto de oralização ou memorização), na proposta inspirada, segundo o autor, na linguística de enunciação e nos estudos do discurso, o deslocamento visou mais a aprendizagem que seu ensino. “Em consequência, o ensino passa a ser organizado por práticas languageiras, em geral denominadas de ‘Práticas de produção de textos’, ‘Práticas de leitura de textos’ e ‘Práticas de análise linguística’” (Geraldi, 2010, p. 76).

Esse deslocamento de uma escola voltada para o ensino dá lugar à escola como lugar de aprendizagem. O autor afirma que isso “corroeu as seguranças” de certa sistemática de ensino, visto que “para haver o que ensinar há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus [...]” (Geraldi, 2010, p. 77). Esse fragmento é, em nossa leitura, um eixo para pensar em termos de migração teórica. Se na época em que o autor escreveu o texto

pensava na articulação das práticas linguageiras e dos gêneros do discurso em uma sorte de discurso oficial, como no primeiro dos PCNs, por exemplo, a BNCC, que sairia anos mais tarde, estabelece justamente essa amarra para “restituir as seguranças” de uma escola pautada na postura de ensino, a despeito da aprendizagem.

Essa passagem da citação ainda nos serve para refletir sobre a ideia de que uma vez os objetos fixados seria possível seriá-los (como a BNCC fez, depois), o que seria o ponto de chegada de uma escola voltada para o ensino. A diferença crucial entre ambas as possibilidades de escola, sempre tratando do ensino de língua materna, na esteira do autor, é saber o que fazer com um texto. “O que farei com o texto?” seria a pergunta de partida de uma abordagem que o toma como objeto de ensino; já “para que este texto” seria a pergunta a partir da qual se organizaria uma proposta alicerçada em objetivos de aprendizagem. Naquela vertente, vai-se ao texto para extrair seu sentido que já estava lá; nessa vertente, o texto funciona como um processo no qual se encontram na materialidade textual o leitor e o autor, é campo de diálogo, de negociação dos sentidos. O sentido não está alhures esperando para ser resgatado.

Como já mencionamos, a BNCC ao apresentar as competências específicas da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental expõe que retoma e desenvolve concepções e conceitos já desenvolvidos em outros documentos oficiais. Tomados como, alguns deles, “já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (Brasil, 2017, p. 67). Em termos de migração teórica tecemos algumas reflexões aqui.

Se quando o primeiro desses documentos orientadores, o PCN, estabelece sua compreensão de gênero discursivo com uma paráfrase sem menção textual a Mikhail Bakhtin (ver quadro 1), aqui temos outros efeitos: os conceitos já são conhecidos “no ambiente escolar”. A expressão pode ser entendida, por um lado, como ensejando que os professores do ensino básico já dominam

essa nomenclatura; por outro lado, que todos “no ambiente escolar” já fazem parte dessa comunidade de sentidos que conhece os conceitos e as concepções.

A sobrecarga de nomenclatura no que diz respeito ao ensino de gêneros desde o fim da década de 1990, atrelada à emergência do conceito no PCN, pode haver gerado livros didáticos, por exemplo, que fazem definições de gênero para o aluno do ensino fundamental, o que parece-nos desnecessário do ponto de vista das atividades epilinguísticas.

Vejamos um exemplo, retirado da primeira unidade do livro didático “Araribá conecta português”, de Andressa Munique Paiva, pela editora Moderna²⁵⁸, para o 6º do Ensino Fundamental. Como se sabe, os livros didáticos, normalmente, apresentam apêndice (ou mais que um) com informações a respeito da concepção de linguagem que assumem, isso somente no livro didático do professor. Não é diferente com o livro que selecionamos para esse exemplo.

Na seção “Orientações gerais”, que precede o material didático disponível para o aluno, há um item cujo título é “Gêneros textuais”, do qual retiramos alguns dados para a análise. Paiva (2022, p. XIII), à luz da BNCC que estrutura todo o livro didático, argumenta que os “gêneros” (assim, sem complemento) desempenham papel central nas práticas de linguagem devido à sua natureza e seu funcionamento. Em seguida, a autora afirma que entende “por gênero um modo de fazer socialmente reconhecível”, relacionável a “um campo de atuação” e que seriam capazes de “responder de forma adequada e situada às demandas de comunicação geradas pelas atividades e situações próprias dos campos de atuação e das práticas de linguagem a que se associam” (Paiva, 2022, p. XIII).

²⁵⁸ O livro, conforme consta na capa, é “Material de divulgação: versão submetida à avaliação” do PNLD 2024. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/fundamental-2/portugues/arariba-conecta-portugues/>. Acesso em 01 de setembro de 2024.

A autora conclui esse raciocínio e parte para uma conceituação assim:

Por exemplo, uma notícia atende às demandas de informação factual próprias do campo jornalístico-midiático; já o artigo de opinião, no mesmo campo, responde às necessidades de análise e avaliação dos fatos, no contexto de debates públicos.

Nas reflexões hoje clássicas que Bakhtin (2016, p. 11-12) fez a respeito disso, um gênero caracteriza-se pela articulação única que estabelece entre:

- um tema ou conteúdo temático – ou seja, o tipo de fato ou de assunto para o qual ele se volta, como a reivindicação de um direito legalmente reconhecido em um requerimento;
- uma forma composicional – que corresponde ao plano geral do texto típico do gênero, como a sequência “A – Descrição da obra; B – Análise; C – Avaliação; D – Conclusão”, em uma resenha bibliográfica;
- um estilo – que se manifesta no tom característico do gênero, como a ironia e o sarcasmo em uma sátira literária ou o humor em uma charge (negrito no original) (Paiva, 2022, p. XIII).

A forma como a divisão das informações aparece no texto é pouco produtiva no sentido da clareza das fontes. No primeiro parágrafo da citação, a autora comenta exemplos da relação entre campos e gêneros conforme a BNCC. Em seguida, apesar da abertura de novo parágrafo, o comentário de que em “reflexões hoje clássicas que Bakhtin (2016, p. 11-12) fez a respeito disso” pode sugerir que aquele autor estivesse preocupado de algum modo com ensino de língua ou que, quem sabe, estivesse respaldando a concepção da BNCC então comentada.

A própria data da obra de Bakhtin como utilizada pela autora sugere isso, porque não se menciona o fato de ser um artigo escrito entre 1952-1953, cujas preocupações em nada se relacionam com ensinar língua, tampouco ensinar português no Brasil. Parece-nos que esse pouco distanciamento em relação à forma como a menção teórica é feita é derivado do caráter supostamente clássico dessa

conceituação e de seus usos relacionados ao ensino de língua materna no Brasil. Queiramos ou não, isso também é reflexo da migração teórica de um conceito que nada diz respeito ao campo de atuação em que passa a ser convocado a partir do PCN.

A forma como a autora, manuseando a tradução mais recente de Bakhtin (2016) de “Os gêneros do discurso”, realiza o exercício parafrástico é semelhante àquela que demonstramos no quadro 1, acima, quando cotejamos a formulação de Bakhtin (1997) em tradução indireta e a forma como o PCN tratava do conceito. Diferentemente da BNCC, que toma conceitos como gênero sem firmar uma compreensão, ou seja, tomando como base que “já [estão] relativamente conhecidos no ambiente escolar” (Brasil, 2018, p. 67), a autora do LD em questão faz definições.

Importante que nesse momento em que trata dos elementos do gênero, Paiva (2022) faz acréscimos que exemplificam como acontece, em algum gênero, o tema, a construção composicional ou o estilo. Depois, a autora menciona a “relativa estabilidade”, sempre de acordo com Bakhtin (2016), argumentando que seu significado faz ler os gêneros não como “padrões fixos” (Paiva, 2022, p. XIII), mas como formas cuja descrição pode ser aplicada apenas parcialmente a outras materializações do mesmo gênero.

Em outras palavras, “[...] ao mesmo tempo que essa relativa estabilidade não prejudica nossas interações cotidianas, uma meticulosa descrição científica do gênero notícia, por exemplo, é sempre passível de não se aplicar integralmente a esse ou àquele caso” (Paiva, 2022, p. XIII). E continua:

Desde que começou a circular no meio educacional brasileiro, a noção de gênero veio assumindo sentidos e designações diferentes. Na medida em que todo texto pode ser relacionado a algum gênero, ao mesmo tempo que é sempre por meio de algum texto que um gênero se manifesta, utilizaremos a terminologia gênero textual quando nos referirmos a essa noção. Com isso, procuramos sublinhar esse compromisso entre os modos de dizer que caracterizam o gênero

como uso da língua ou discurso, com a sua necessária manifestação na forma como os seus textos se organizam (Paiva, 2022, p. XIII).

Com esse trecho fecharemos o comentário a respeito da seção “Orientações gerais” desse LD e retornaremos à problematização sobre o ensino da metalinguagem de gênero para os alunos. Parece-nos que a confusão é derivada da BNCC, que usa indistintamente “gênero textual”, “gênero discursivo”, “gênero textual/discursivo”, em ocasiões usa na mesma página ou parágrafo essas expressões como sinônimas umas das outras. Teoricamente, há que se considerar as tradições conceituais: “gênero textual” é da linguística do texto, de base alemã, introduzido e amparado no Brasil por estudiosos como Marcuschi e Koch; “gênero do discurso” é de base eslava, de Mikhail Bakhtin. A articulação dos dois conceitos é uma forma de mesclar abordagens epistemológicas que discrepam em termos essenciais quanto ao objeto gênero. A BNCC prefere, em vários momentos, como a autora do LD, apenas “gênero”.

Segundo lemos, parece até mesmo contraditório apresentar uma definição “clássica” e, logo, lançar mão de outra não conceituada, que não seria sinônima. Bakhtin (2016) não nega a materialização do gênero no formato “texto”, o que não igual gênero discursivo e gênero textual. O argumento a favor da terminologia adotado por Paiva (2022) é inadequado porque a clássica reflexão bakhtiniana seria suficiente.

Algumas páginas adiante, a autora do LD ao explicitar como será o tratamento do gênero no livro explica sua compreensão a respeito desse conceito e de seu uso didático: “Na sequência, O gênero em foco traz a explicitação e a sistematização, para os estudantes, dos gêneros textuais abordados na Unidade, do ponto de vista do conteúdo temático, da forma composicional e do estilo” (Paiva, 2022, p. XX).

Aqui fica claro: “gênero textual” serve para dar nome ao objeto de ensino, mas as categorias de explicitação e sistematização são “conteúdo temático, forma composicional e estilo”, derivadas da

conceitualização bakhtiniana. A autora do LD, ao final do parágrafo,

Dado o papel estratégico do gênero na Coleção, esta é uma subseção de subsídios importantes tanto para organizar certos aspectos da leitura quanto para subsidiar a construção do texto na proposta de produção textual ao final da Unidade. Além disso, aspectos enunciativos e discursivos envolvidos nas habilidades de análise linguística/semiótica que, na BNCC-LP, abordam a língua na perspectiva do uso, também são contemplados. O uso da metalinguagem correspondente, no entanto, é reduzido ao mínimo necessário, tendo em vista o caráter predominantemente instrumental da seção (Paiva, 2022, p. XX).

Na passagem acima a autora do LD situa gênero como um dado de papel estratégico na Coleção e informa que em “O gênero em foco” pretende tanto “organizar aspectos da leitura” quanto “subsidiar a construção do texto”. Essa subseção daria conta de aspectos de análise linguística ou análise semiótica, conforme o caso, de acordo com a nomenclatura da BNCC. Todavia, chama atenção que a autora menciona o papel da “metalinguagem” e que restringir-se-ia ao “mínimo necessário”, dado o caráter “predominantemente instrumental da seção”.

Esse caráter *instrumental* causa estranhamento, porque a abordagem da BNCC, a que o livro se alinha, seria “enunciativo-discursiva”. As práticas de análise linguística/semiótica em que se inseriria essa subseção são, conforme a BNCC, “procedimentos e estratégias de [...] análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos [...]” (2017, p. 80).

Isso quer dizer que as materialidades dos textos são as bases a partir das quais essa prática de linguagem acontece. Em outros termos, um caráter predominantemente instrumental invalidaria um princípio como o da interlocução, subjacente às práticas de linguagem articuladas pela BNCC como eixos de ensino de língua. Ademais, ensinar gêneros em uma perspectiva instrumental se

pauta em uma concepção de linguagem, em tese, superada e que não tem a menor relação conceitual com gêneros.

Esse é um exemplo de como um conceito pensado para tratar do gênero discursivo pode servir, transformado em mercadoria à luz de uma concepção de ensino pautada em objetos, para nomear tarefas realmente distantes do conceito-fonte. A sorte da definição de gênero discursivo é exemplo claro de migração teórica, que faz com que conceitos dispostos em textos estrangeiros, uma vez lidos, ganhem forças locais e estabeleçam campos de atuação nem sempre esperados.

Geraldi (2010), ao refletir sobre os deslocamentos no ensino de língua materna nos últimos quarenta anos²⁵⁹, argumentava que havia um percurso vagarosamente transcorrido de um ensino focado em objetos para outro focado nas práticas languageiras. Segundo o autor, essa flecha do deslocamento dos objetos às práticas, derivada da entrada do texto na sala de aula como um processo central, ia à contramão do neoliberalismo como projeto de sociedade e de escola. Infelizmente, e o autor já havia pressagiado isso em 2010, o neoliberalismo possui formas de gestão da sociedade capazes de agenciar formas de agir, como é o caso das políticas de ensino. Nesse sentido, os documentos oficiais então em voga já argumentavam na direção da transformação dos gêneros em objetos de ensino, em uma versão que articulava os gêneros às práticas languageiras.

Nesse diapasão,

[...] desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano [...] se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem, através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar (Geraldi 2010, p. 79-80).

²⁵⁹ O autor trata dos últimos quarenta anos em 2010, acreditamos, todavia, que seria argumento válido ainda hoje, dado o caráter que estamos demonstrando no texto de Geraldi (2010), sua vitalidade.

Geraldi (2010) estabelece essa linha de raciocínio em que o ensino tradicional tratava a língua como um objeto, capaz de servir-se das práticas de linguagem, no máximo, como forma de exemplo/exercício. A alternativa seria desfocar o ensino e opor-lhe a aprendizagem da língua. Transformado o objetivo, as metodologias para alcançá-lo também sofreriam mudanças: com foco na aprendizagem, as práticas se tornam os eixos da aula de português.

Contudo, quando essa articulação em eixos das práticas de linguagem aparece no PCN, o “espírito normativo reencontra sua tranquilidade”, agora as práticas transformadas pelo discurso oficial. O “espírito normativo” teria ampliado sua extensão para além do sistema linguístico ao “incluir também as enunciações como fórmulas de composição, pré-definidos os temas e os estilos”. Os resultados seriam o encarceramento das práticas de linguagem, a partir de então fadadas à repetição do já estabelecido e a redução do conceito de gêneros do discurso, com a eliminação da ideia de gênese e com as esferas de atividades didaticamente transpostas tornando-se apenas *práticas sociais de referência* (Geraldi, 2010, p. 80).

Nesse diapasão, adotando uma concepção de linguagem sociointeracionista a BNCC estabeleceu uma lista de infinita de alternativas de produção e ensino de gêneros, dividindo quais devem ser ensinados a cada etapa escolar, como ensinar, carimbando essas propostas com um código. Era o que Geraldi (2010) pressagiava: agora é possível transformar o que foi uma prática em um objeto, que é mercantilizável, pode ser vendido.

Seja como for que avaliemos o acontecimento do PCN, trata-se de um momento que pode ser caracterizado como um ponto de inflexão. Essa dinâmica da migração teórica dos “gêneros do discurso” às instâncias do oficial comprova os argumentos de Arán (2024). Temos uma abordagem crítica do pensamento bakhtiniano, tomando-lhe aquilo que é pertinente e descartando o restante; essa abordagem intersecta com esse pensamento outras propostas de compreensão do tema, por exemplo, quando “gêneros do discurso”

aparece imiscuído a “gêneros textuais”, o que pode denotar uma fase de disputa ainda.

A migração teórica funciona conforme nossa tese: primeiro, desenraizamento, depois, agregação. Os mecanismos de apropriação que a caracterizam são marcados por uma estrutura que primeiro descontextualiza um texto, depois lhe investe significações de uma nova comunidade de discurso.

Referências

ARÁN, P. *La herencia de Bajtín*. Reflexiones y migraciones. Córdoba: Ferreyra Editor, 2016.

ARÁN, P. *A herança de Bakhtin*. Reflexões e migrações. Seleção de textos. Tradução Nathan Bastos de Souza. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução V. Miotello & C.A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. Tradução A. Bernardini. São Paulo: EdUNESP, 2014, pp. 13-71.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução P. Bezerra. São Paulo: 34, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Tradução P. Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos - ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa*. Brasília, 2017.

- CUSSET, F. *Filosofia francesa. A influência de Foucault, Derrida, Deleuze & Cia.* Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FARACO, C. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.* São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Contexto, 2011.
- MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.* Tradução S. Grillo, E. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- PARDO, M. L. 2019. Decolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In: RESENDE, V. M. *Decolonizar os estudos críticos do discurso.* Campinas: Pontes, pp. 47-63.
- PONZIO, A. *Encontro de palavras: o outro no discurso.* Tradução de V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SAID, E. Teoría ambulante. In: SAID, E. *El mundo, el texto y el crítico.* Tradução R. Pérez. Barcelona: Penguin, 2013, pp. 337-370.
- SOUZA, N.B.; ARAN, P. 'Era clandestino estudar esse tipo de teorias...', Bajtín, su pensamiento y las migraciones. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 2023, v. 45, e67699.
- SOUZA, N.B.; ARAN, P. "Era clandestino estudar esse tipo de teorias..." Bakhtin, seu pensamento e as migrações. In: ARÁN, P. *A herança de Bakhtin.* Reflexões e migrações. Seleção de textos. Tradução Nathan Bastos de Souza. Campinas: Mercado de Letras, 2024, pp. 157-181.
- SOUZA, N.B.; CAMARGO, G. STAFUZZA, G. Condições de leitura, recepção e exegese da obra bakhtiniana no Brasil. *Linguagem em (Dis)curso.* v. 21, p. 383-397, 2021.
- SOUZA, N.B. *Um mapa da crítica das migrações do pensamento bakhtiniano na crítica hispânica.* Relatório de Estágio pós-doutoral. Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Catalão: Outubro de 2023, 581p.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução S. Grillo e E. Américo. São Paulo: 34, 2017.

DES(TERRA)MENTOS PARA UM FUTURO ANCESTRAL VERSUS CATÁSTROFES CLIMÁTICAS

Dilma Costa Nogueira DIAS²⁶⁰

Maria Catarina Wanzeler CARVALHO²⁶¹

Amanda da Conceição SANTIAGO²⁶²

José Anchieta de Oliveira BENTES²⁶³

Resumo: O presente trabalho dialoga sobre duas perspectivas diferentes, a dos povos indígenas que valorizam a terra, a natureza com vistas a um futuro ancestral e a do sistema Capitalista que por meio do Estado tem implementado políticas que ocasionaram catástrofes climáticas. Para essa discussão, temos como arcabouço teórico Kambeba (2013); Krenak (2022); Bakhtin (2011, 2020), além de matérias de jornais *on-line* que mostram os impactos catastróficos das queimadas na saúde da população brasileira. Nesse sentido, tecer discussões sobre alteridade são necessárias para um pensar social mais humano.

Palavras-chave: Des(terra)mentos; Futuro Ancestral; Catástrofes Climáticas.

²⁶⁰ Graduanda em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Catalão. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: dilmacndias@gmail.com

²⁶¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: wanzelercaterina@gmail.com

²⁶² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Crixás. Graduanda em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Catalão. E-mail: amanda.santiago.cr@gmail.com

²⁶³ Pós-doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

O trabalho tem por finalidade apresentar discussões sobre os des(terra)mentos para um futuro ancestral tendo por base (Kambebe, 2013; Krenak, 2022), representantes dos povos indígenas que lutam pelo respeito à terra, à natureza, à vida; para dialogar acerca das discussões de alteridade e do cotejamento, tendo como vertente a perspectiva bakhtiniana (2011, 2020). A seleção desses autores dialoga que a partir da tomada de atitudes entre o eu e o outro, catástrofes climáticas poderiam e podem ser evitadas, porém temos sofrido com atos criminosos relacionados à terra como desmatamento, queimadas e outros.

De acordo com Bakhtin (2011) a compreensão e a discussão de cotejamentos são formas de realizar as etapas de entendimento dessa realidade, isto é,

compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo. Etapas de progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados para frente – a presunção do contexto futuro (Bakhtin, 2011, p. 405).

De tal modo, o cotejamento com outros textos favorece uma amplitude de discussões sobre autores, temas que se aproximam além de travar problemáticas que correspondem às realidades passadas, contemporâneas e futuras.

Nesse sentido, Krenak (2022, p. 11) diz que: “há o futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui”. Essa afirmação é muito forte e quando colocamos no título Des(terra)mentos, a palavra terra em parênteses, é para explicitar o quanto o cuidado com a terra deveria ser propagados por todos(as), e evidenciar que os saberes ancestrais coadunam com a natureza, com os animais, com as criações, com a preservação dos rios.

Contudo, muitos sujeitos optaram por escolher um caminho dentro da cidade (Krenak, 2022), e apesar dessa escolha, a preservação da natureza deveria ser uma constante com o intuito

de manter o equilíbrio climático, porém o que temos vivenciados pelo sistema Capitalista, por meio do Estado, é a implementação de políticas que ocasionaram catástrofes climáticas: são ações catastróficas de desmatamentos, queimadas, garimpos, poluição, dentre outras ações que marcam o desequilíbrio climático.

Kambeba (2013) em seu livro de poesia tece várias reflexões sobre a importância da terra. Escolhemos a poesia denominada *Território ancestral* para enfatizar o pensamento de preservação que o indígena tem, e a discrepância de pensamento do homem branco – representante genérico das empresas e do Estado capitalistas – que alterou a mudança de vida indígena.

No poema *Território Ancestral* (2013) o eu-lírico diz:

Território Ancestral

Maá munhã ira apigá upé rikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munhã maá putari.

Tradução:

O que fazer com o homem na vida,
Que fere, que mata,
Que faz o que quer.

Do encontro entre o “índio” e o “branco”,
Uma coisa não se pode esquecer,
Das lutas e grandes batalhas,
Para terra o direito defender.

A arma de fogo superou minha flecha,
Minha nudez se tornou escandalização,
Minha língua foi mantida no anonimato,
Mudaram minha vida, destruíram o meu chão.

Antes todos viviam unidos,
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri,

Hoje, é cada um para o seu lado.

Antes a terra era nossa casa,
Hoje, se vive oprimido.
Antes era só chegar e morar,
Hoje, nosso território está dividido.

Antes para celebrar uma graça,
Fazia um grande ritual.
Hoje, expulso da minha aldeia,
Não consigo entender tanto mal.

Como estratégia de sobrevivência,
Em silêncio decidimos ficar.
Hoje nos vem a força,
De nosso direito reclamar.
Assegurando aos tanu tyura,
A herança do conhecimento milenar.

Mesmo vivendo na cidade,
Nos unimos por um único ideal,
Na busca pelo direito,
De ter o nosso território ancestral.

O que fazer com homem na vida
Que fere, que mata,
Que faz o que quer (Kambeba, 2013, p. 39).

O eu-lírico esclarece as dicotomias que ocorreram entre os indígenas e as empresas e o Estado, representados pelos brancos, em vários aspectos e termina dizendo “O que fazer com homem na vida, Que fere, que mata, Que faz o que quer”. Esses versos reafirmam a luta indígena pelos seus territórios assim como a preocupação com a preservação da terra, da natureza, da vida dos rios, da vida da fauna e da flora. Krenak (2022, p. 17-18) afirma que “a maioria das pessoas pensa que só se vive em terra firme e não imagina que tem uma parte da humanidade que encontra nas

águas a completude da sua existência, de sua cultura, de sua economia e experiência de pertencer”.

Essa preocupação é tão relevante que temos sofrido com as devastações impensáveis do sistema Capitalista que ocasionaram catástrofes climáticas que não respeitam a natureza e seguem na contramão deste pensamento; que promove as construções das barragens, dos garimpos, das madeireiras, da exportação de água por meio de grãos e minérios, o que agride a natureza de tal modo que os impactos são vivenciados por toda sociedade.

O impacto e as consequências dessas ações são tão grandes que atualmente temos sofrido com as queimadas e com as mudanças climáticas. Na matéria noticiada pelo site CNN Brasil obtemos as informações sobre as queimadas no primeiro semestre de 2024, e faz a comparação com dados de 2023, um recorte desses dados podemos visualizar abaixo:

No Pantanal, de 1º de janeiro a 23 de junho, foram detectados 3.262 focos de queimadas, um aumento de mais de 22 vezes em relação ao mesmo período no ano anterior. Este é o maior número da série histórica do INPE.

Entre janeiro e junho de 2024, quase todos os biomas brasileiros tiveram um aumento no número de queimadas em comparação ao mesmo período de 2023, exceto o Pampa, afetado por chuvas responsáveis pelas enchentes no Rio Grande do Sul.

Na Amazônia, foram detectados 12.696 focos de queimadas entre 1º de janeiro e 23 de junho, um aumento de 76% em comparação ao mesmo período no ano passado, o maior valor desde 2004 (Brasil, 2024, p. 4).

Esses focos de queimadas tiveram um crescente exponencial, provocando situações alarmantes à saúde dos brasileiros. Segundo a matéria publicada pela jornalista Giulia Granchi, na BBC, no formato *on-line*, intitulado “O fogo parece estar dentro de casa, é difícil respirar: o impacto da fumaça das queimadas na saúde” mostram “que em dez Estados brasileiros enfrentam uma acentuada piora na qualidade do ar devido a queimadas na

Amazônia” (2024, p. 4). Enquanto que, alguns casos, como São Paulo, “têm focos de incêndios próprios, o que agrava a situação e os ventos que acompanham a frente fria, no entanto, levaram a fumaça de queimadas para Goiás, Distrito Federal e Minas Gerais” (2024, p. 4).

Nessa mesma matéria Mauro Gomes, pneumologista e membro do Departamento de Clínica Médica da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP) foi entrevistado e disse:

As partículas finas e os elementos químicos presentes na poluição ultrapassam as células pulmonares [alvéolos] e entram na circulação sanguínea, sendo distribuídos por todo o corpo. Isso causa inflamação nos vasos sanguíneos, aumentando o risco de pressão alta, arritmias e até infarto agudo do miocárdio.

E conclui sua entrevista com a afirmativa: "Portanto, a poluição prejudica não apenas os pulmões, mas também o coração e a circulação" (2024, p. 5).

Kambeba (2013) de uma poética utiliza do eu-lírico para denunciar acerca da natureza em chama:

Natureza em chama

Na terra sagrada
Que TUPÃ criou,
Do seio materno
Se ouve o clamor,
Da mãe natureza
Sofrendo de dor.

O fogo ardente,
Ao longe se vê,
Queimando a mata
Sem Q, nem porquê,
As folhas se torcem
Querendo viver.

No solo desnudo,
Os restos mortais,
Do verde da vida
E dos animais,
Queimados, sofridos
Em cinzas reais.

Dos gritos agudos
Se ouve o clamor,
Do fruto ardendo
Na chama, no calor
Ceifado, perdido,
O fogo o calou.

Dos olhos tristes,
Uma lágrima cai,
O lamento de dor
Com o vento se vai,
Varrendo o chão,
Varrendo o chão!
(Kambeba, 2013, p. 57)

Partindo dessas primícias, percebemos que, as **relações polifônicas** estão sendo colocadas de lado, no sentido do eu – representado pelo sistema Capitalista - só pensar em si, nas suas condições, nas suas necessidades, esquecendo o que o outro – a sociedade – tem sido impactada direta e indiretamente por tomadas de decisões que promovem a devastação, o desmatamento, as queimadas, a poluição do ar, dos rios, dentre outras formas de dar fim com a ancestralidade em nome da civilização ocidental e do progresso. Bakhtin disserta sobre as categorias de alteridade que são: o eu-para-mim, eu-para-outro e o outro-para-mim.

Ao relacionar as categorias de alteridade com os impactos climáticos percebemos que o **eu-para-mim** fica acentuada quando

não refreio muitas atitudes, devasto, poluo, mato, derrubo, queimo sem pensar no outro, penso apenas na minha realidade.

Para evidenciar ainda mais essa categoria apresentamos um posicionamento do presidente Luiz Inácio da Silva que afirma:

Neste domingo (25/8), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) afirmou em suas redes sociais haver indícios de que as queimadas podem estar sendo provocadas e disse que a Polícia Federal vai investigar o caso. "Não há, até agora, nenhum incêndio detectado por causas naturais. Significa que tem gente colocando fogo de maneira ilegal", afirmou o presidente no X (Granchi, BBC News, 2024, p. 2).

Dessa forma, a relação entre o **eu-outro** fica diminuída, enfraquecida. Ao considerar a relação do eu-para-outro, o eu se desloca até o outro, isto é, cada ato é destinado para o outro. Então, o pensar de forma sensível, consciente de que se eu não poluo, não queimo, não devasto o equilíbrio climático estará controlado ou pelo menos amenizado. E o outro-para-mim no sentido de que o outro precisa pensar no eu, eu estou no mundo por conta do outro.

Apesar dos atos impensados do **eu Capitalista**, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. Portanto, o trabalho apresenta dois pontos de vista, um que pensa em um futuro climático de conservação da natureza, e o outro que age de forma impensada, seja por dinheiro, "limpeza" da mata para a monocultura, ou outras justificativas que provocam a destruição, o desmatamento, as queimadas, enfim, a destruição da natureza, e as consequências estão sendo presenciadas, sentidas por todos(as) que moram no Brasil e no mundo, haja vista que o recorte temporal do trabalho é o Brasil.

Para isso, como sujeitos constituintes do **ato responsável**, precisamos entender que somos alterados pelo outro e que as mudanças sentidas no clima tendem a piorar se o eu Capitalista não mudar o seu eixo central, e passar a pensar em nós, é lógico outros assuntos poderiam estar relacionados ao debate como a ética, mas esse aprofundamento será realizado em outros trabalhos.

Enfim, discutir sobre as relações de alteridade são importantes, pois tem nos afetado diretamente, as fuligens das queimadas foram sentidas em vários Estados do Brasil, pessoas tiveram doenças respiratórias por conta de focos de queimadas provocados por sujeitos que pensam em si, que destroem fauna e flora. Discutir sobre as relações de alteridade nos afetam, são cruciais para um ato mais humano.

Referências

- BRASIL, CNN. Brasil bate recorde de queimadas no primeiro semestre de 2024, diz estudo. **Site CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-bate-recorde-de-queimadas-no-primeiro-semester-de-2024/> Acesso em: 06 set. 2024.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Paulo: Pedro & João Editores, 2020.
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 405-421.
- GRANCHI, Giulia. In: NEWS, BBC. O fogo parece estar dentro de casa, é difícil respirar: o impacto da fumaça das queimadas na saúde. **bbc.com** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c5y8pe2znd0o>. Acesso em: 06 set. 2024.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. **Poemas e crônicas: Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade**. Manaus: Grafisa gráfica e editora, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

A EXPRESSÃO NARRATIVA DESTERRA A VIVÊNCIA E A CONSCIÊNCIA

Nadir VIDAL²⁶⁴

Guilherme do Val Toledo PRADO²⁶⁵

Liana Arrais SERODIO²⁶⁶

Resumo: A escrita para esse grande e amoroso evento - **Desterramento: por um ato humanamente amoroso** - nos move com imensa alegria, pois pensamos que o agir amoroso, de uns com os outros, nos fortalece para existir e resistir inter individualmente com o coletivo na vida e, portanto, na cultura. É importante destacar que aquilo que o outro fala tem valor, que as histórias de vida não podem ser anuladas e invisibilizadas. Assim, seja uma criança que chega à escola ou uma mãe ou pai que busca um diálogo na relação família/escola, sempre é importante valorizar as histórias que essas pessoas trazem para a escola. Ao narrar esses encontros, tomamos consciência e nos constituímos nesse coletivo de vozes. As narrativas possibilitam ao mesmo tempo contar acontecimentos vividos a compreendê-los no contexto do mundo e na irrepetibilidade da vida.

Palavras - chave: Pesquisa narrativa; contexto escolar; educação infantil

²⁶⁴ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orientador pedagógico na Prefeitura de Campinas. Membro do Grupo de estudos bakhtinianos - Grubakh - coletivo docente vinculado ao GEPEC - UNICAMP. n109397@dac.unicamp.br

²⁶⁵ Vice-diretor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor-titular da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC.toledo@unicamp.br

²⁶⁶ Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar, UNICAMP. Coordenadora do Grupo de estudos bakhtinianos – Grubakh – coletivo docente vinculado ao GEPEC-UNICAMP.serodio@unicamp.br

Introdução

Compartilhamos aqui uma narrativa intitulada “Mamãe, tio troca sim!” Ela é um diálogo com o vivido, trazendo para uma escritura o contexto vivido, pois é construída na relação entre o autor-criador com os outros, autores-contempladores e com as personagens criadas a partir da vida. Ela produz conhecimentos para os autores deste texto, quiçá para os leitores, provavelmente pessoas da educação, das ciências humanas e sociais.

Ao contar, abrangemos a nossa subjetividade e a diversidade alargadas pela visão de outros que nos constituíram e nos constituem. Narrar é um modo de amorosidade e também de formação humana. Aqui estamos enfocando especialmente o dar sentido para aquilo que fazemos e acreditamos enquanto parte de um coletivo.

Desterrar vivências e consciências ao narrar...

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é - de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável - a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (BAKHTIN, 2017, p. 80-81).

A educação enfrenta desafios cada vez maiores em uma sociedade que procura transformar tudo em mercadoria. E nesse contexto, é o capital que dita as relações de poder. Na escola há quem lute pela valorização das relações humanizadas que se constituem nesse movimento, mesmo que dominado pelo capital.

Na Educação Infantil, uma das etapas importantes de formação humana, pesquisa e aprendizagem, enfrentamos muitos desafios, dentre eles, o desterro das crianças que deixam suas

famílias e começam novos relacionamentos sociais em *aterros* culturais outros. Em outros *ninhos*.

Muitas famílias sabem que seus filhos começam a habitar outro ninho. Um ninho de diversidades, que acolhe, protege e desenvolve o conhecimento nas relações coletivas. Nesse ninho, temos um entrecruzamento de relações de poder, em que as necessidades e interesses das crianças e poder das famílias são atingidos por políticas públicas e as necessidades e interesses e poder das políticas públicas.

É um movimento difícil de entender? É. Mas é um movimento que as crianças vivem e também produzem seus entendimentos. O que elas entendem? Com seus atos e ações, elas participam do movimento apresentando seus interesses, para garantir suas necessidades num ambiente coletivo. É necessário pois considerar os interesses plurais e não apenas os individuais! Embora as crianças digam isso tudo com outras linguagens.

Enquanto profissionais da escola, recebemos muitas críticas, precisamos lutar por uma educação com princípios na contramão dos interesses capitalistas. Não é raro alguns responsáveis pelas crianças falarem o que seus filhos necessitam no âmbito individual, desconsiderando o coletivo.

Nem sempre é fácil construir pontes para trabalhar de forma conjunta os interesses das famílias e da escola. Em alguns casos, ao invés de pontes, construímos muros muito altos e eles podem cair em nossas cabeças. Precisamos compreender cada vez mais de qual lugar falamos e das necessidades e interesses da comunidade onde estamos inseridos, por meio da fala singular e situada em cada acontecimento. Sendo assim, narramos.

Consideramos que é importante, para este texto, trazer o diálogo com uma mãe, a partir do registrado pelo narrador, orientador pedagógico da escola pública em que trabalha. O sentimento do narrador em ato responsável, que põe o mundo da cultura e o da vida em questão é que talvez, ele nos conta depois, essa narrativa seja uma visão dele, que só acontece naquele momento de atendimento face-a-face, no qual ele sabe que busca

ser dialógico com a mãe da criança buscando um entendimento da dinâmica da escola, sobre a fala da filha.

Não se trata de julgar certo ou errado, não é esse objetivo, mas sabendo ser impossível, compreender que todas as histórias têm valor. Certamente, aquilo que uma criança de dois anos fala tem sentido e reverbera no ambiente familiar e na instituição escolar.

MAMÃE, TIO TROCA SIM!

Recentemente, participei de uma situação que trouxe muitas reflexões para minha atuação como orientador pedagógico de uma escola de educação infantil. Em uma prefeitura, houve muitas contratações de monitores e agentes de educação infantil do sexo masculino e as reclamações das famílias nessa comunidade são frequentes. Algumas famílias estranharam o fato de homens trabalharem com o cuidado de bebês e crianças pequenas - como troca de fraldas, banhos e alimentação.

Na educação infantil, as tarefas de cuidar são consideradas tão importantes quanto a leitura de um livro. Frequentemente, refletimos em nossos encontros coletivos com todos os profissionais que cuidar e educar são indissociáveis. Sendo assim, esses trabalhadores participam de todo o processo.

Há alguns dias, recebi uma mãe preocupada com sua filha de dois anos. Ao chegar em casa, após o dia na escola, em um determinado momento, a criança fez a seguinte afirmação: "Tio troca, sim", a responsável pela criança achou muito estranho, visto que o costume da família era os irmãos e os tios não trocarem a menina.

A preocupação era demasiada que a mãe foi até a escola para entender a fala da filha. Ela perguntou a mim: "Essas tarefas são realizadas aqui na escola por homens?" Afirmei que, independente do gênero, todos realizam o trabalho, de acordo com as necessidades. Segundo a mãe, era novidade as crianças serem cuidadas por homens. Acreditava que os homens na educação infantil ficavam com as tarefas relacionadas às brincadeiras, enquanto as mulheres ficavam com a responsabilidade de dar banho e trocar fraldas.

Após uma longa conversa que tive com a mãe da aluna, ela disse estar mais tranquila com a descoberta, pois a afirmação feita pela filha trouxe desconfiância pelo fato de perceber que a criança tinha

vivenciado algo novo. Nesse momento, ela agradeceu pelo encontro e disse que havia entendido de onde sua filha havia tirado a informação “Tio troca, sim” e acrescentou: “Estou sendo machista!” A conversa com a mãe trouxe esclarecimentos. Antes de nos despedirmos, a mãe ainda me relatou sobre sua infância. Disse que o trabalho de cuidados era responsabilidade apenas da mãe, seu pai nunca havia trocado ela quando era criança. Hoje, ela assume sozinha a responsabilidade pelos cuidados da filha. A genitora, além da filha, me disse que tem dois irmãos adultos que residem na mesma casa. Quando ela sai para trabalhar, os tios ficam com a filha, alimentam, mas não trocam fraldas e nem dão banho. Finalmente, ela enrubesceu para me dizer que a criança aguarda horas e horas até a mãe chegar para dar banho e trocar (Narrativa do orientador pedagógico, Nadir Vidal. 16/04/2024).

Partimos do ponto de lembrar que a sociedade está planejada e estruturada dentro de uma lógica que muitas vezes inferioriza as mulheres - que dita e controla seus corpos, principalmente o lugar e seu papel na sociedade.

O fato vivido de uma participação real é, neste caso, assim empobrecido, pois que a existência toma conta daquele que a afirmou; a identificação com o existir real no qual se participa leva à perda de si mesmo no ser, à negação da própria singularidade obrigatória (BAKHTIN, 2017, p. 109).

Ou seja, o fato vivido empobrece a visão que a mulher tem de si.

Quando a mãe diz que estava sendo machista, ecoa no homem que trabalha na educação infantil, narrador e orientador pedagógico no palco do acontecimento que foi narrado uma nova compreensão. Com Larrosa (2002), poderíamos dizer que o fato o tocou, que se tornou uma experiência a ser narrada. E assim, narrando e lendo o narrado para mais gente, pode o narrador estender a conversa para outros fatos dos quais se lembrou a partir da narrativa e percebemos mais uma vítima dessa estrutura política

e social demarcada. Uma vítima pode se sentir culpada? No entanto, sente-se culpada, pois é estrutural sua incapacidade de entendimento enquanto mulher, tanto ela como nós, autores deste texto, somos constituídos dentro dessa lógica estrutural machista. “Costumamos atribuir as seguintes características e avaliações aos enunciados cotidianos: “é mentira”, “é verdade”. “é corajoso”, “não podia ter dito isso”, e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117).

Em 1929 foi publicado o livro **Marxismo e filosofia da linguagem, então com o nome de Bakhtin e Volóchinov entre parênteses**. Naqueles anos, na Rússia já se pesquisava esse modo de avaliação das posições das pessoas no discurso do cotidiano, a palavra na vida, que é pessoal, a partir de seus valores, como se elas estivessem sendo atingidas pessoalmente pelos atos do outro, porém refletindo a cultura oficial, extraverbal.

Essas avaliações, e outras semelhantes a elas, independentemente do critério pelo qual elas se guiam - ético, cognitivo, político ou de outros tipos - incluem muito mais do que se encontra nos aspectos verbal e linguístico do enunciado: *as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação* (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117-118).

Nesse diálogo humanamente amoroso e acolhedor para com essa mãe, que busca respostas para algo que lhe aflige somando nas palavras a situação familiar e seus valores com os da sociedade que se impõem, e deixa lacunas que podemos entender, e a ler com Volóchinov (2019) sua justa preocupação:

Por isso, as avaliações subentendidas não são emoções individuais, mas os atos socialmente lógicos e necessários. Já emoções individuais podem acompanhar o tom principal da avaliação social [...] o “eu” pode se realizar na palavra apenas apoiando-se no “nós”.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 121).

Nesse sentido, pensamos ser importante contar o que entendemos.

O contexto em que acontecem essas tensões para construirmos juntos e avançarmos a partir daquilo que o outro diz e busca compreender foi o de notar que a própria escola de educação infantil foi pensada e planejada desde a arquitetura das edificações para o assistencialismo realizado por profissionais do sexo feminino ao longo da história.

A escola de educação infantil do orientador pedagógico, autor da narrativa em diálogo com uma companheira do grupo de pesquisa e com seu orientador, na qual ele atua profissionalmente, foi construída há 41 anos.

Nessa escola, não há banheiros para adultos do sexo masculino, apesar da demanda profissional que atua hoje na educação infantil. Esse dado concreto revela e descortina uma realidade histórica importante para repensar o papel da mulher na sociedade contemporânea.

Desse modo, a vida não influencia o enunciado de fora dele: ela o impregna de dentro, enquanto unidade e comunidade da existência que circunda os falantes, e enquanto avaliações sociais essenciais geradas por sua existência (VOLÓCHINOV, 2019, p. 129).

Sendo assim, uma criança de dois anos ao falar: “tio troca, sim”, nos diz mais daquilo que precisamos dar valor no cotidiano escolar.

Obviamente, a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido na relação com o outro que nos constituímos (VOLÓCHINOV, 2019, p.171).

A criança pensa e nos diz muito sobre os caminhos que devemos seguir, guiados por uma escuta atenta e reflexiva que não aponte culpados, mas acolha com amorosidade essa diversidade

em suas necessidades e interesses, mesmo que sejam de preocupações.

Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. 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. (BAKHTIN, 2017, p. 129).

A amorosidade é possível em qualquer contexto, muito além dos muros da escola, ao acolher e valorizar aquilo que outros dizem na equipolência de consciências.

Breves conclusões sempre provisórias...

A sociedade capitalista, que formatou lugares de controle considerando espaços definidos para homens e mulheres, enfrenta as tensões provocadas por preconceitos estruturais planejados historicamente para o controle e submissão dos corpos. As mulheres ainda lutam para saírem do *ninho* dos quais os bebês são desterrados, pois muitas delas vivem “anestesiadas” por esse sistema capitalista e não percebem o dever de voar e deixar as gaiolas estruturais.

Nesse caso, a luta, assim queremos, é de todos para nos constituirmos em novos planos de existir na vida: precisamos ouvir mais as crianças!

Todos somos humanamente responsáveis por cuidar do *ninho*.
— “Tio troca, sim!”

O dito pela criança de dois anos abre diferentes caminhos para repensar e valorizar sempre aquilo que a criança anuncia na educação infantil. Talvez seja o momento de, individualmente, mas não sozinhos, assumirmos nosso papel junto das famílias e das escolas, para aprendermos, ouvindo o que as crianças pensam e dizem.

Quem aprende e quem ensina? As escolas e as famílias aprendem quando ouvem as crianças.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M.. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.160p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Jornal Leituras*, Secretaria Municipal Educação de Campinas, Campinas, jul. 2001. n. 4, p. 1-9.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **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.

Ser galega e falar galego: “vozes” de desterramentos em Galícia

Nívea ROHLING²⁶⁷

Introdução

Desterramentos, temas das conversas nessa Arenas dialógicas de 2024 no X Círculo Rodas de Conversa Bakhtinas e VII Encontro de Estudos Bakhtinianos, guardam relação íntima com a ideia de distanciamento, de exílio forçado, de ser separado/a, des-terrado/a. Estar em um lugar que não é seu, uma língua que não é sua, ser estrangeiro/a. Os desterramentos contemporâneos são muitos haja vista as migrações forçadas em virtude das guerras, das catástrofes climáticas, dos governos autoritários, da busca dos sujeitos por um futuro melhor. Todos esses movimentos carregam consigo embates em torno de línguas e territórios. Pensando nessas relações semânticas e de sentidos trago para a discussão alguns fragmentos de minha experiência em Galícia (Espanha) no ano de 2023.

Já havia estado em Galícia em 2019 na condição de turista. Nessa época, havia chamado minha atenção a realidade multilíngue²⁶⁸ da Galícia que se observa logo nas placas de sinalização em que se lê em primeiro galego, depois o castelhano e, depois, o inglês. A partir de meu interesse em estudar *ideologias*

²⁶⁷ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora Associada II da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UTFPR). Líder do GRUPLA – Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada. E-mail: nivea.rohling@gmail.com.

²⁶⁸ De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), o termo multilinguismo é compreendido “como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

*linguísticas*²⁶⁹, direitos linguísticos e políticas de língua em diálogo com uma mirada dos estudos bakhinianos, em 2023, cheguei em Galícia, mais precisamente na cidade de Vigo. Dessa vez não mais como turista, e sim como investigadora de pós-doutorado na Universidade Vigo.

Como alguém “de fora” e falante de português, a minha primeira preocupação foi buscar compreender essa realidade tão rica linguística e culturalmente que é a Galícia não só por meio de leituras – como havia feito em Brasil antes da minha vinda, mas antes de tudo ao sair nas ruas e ouvir as pessoas interagirem por meio do galego.

No entanto, pouco ouvi galego porque estive morando no centro da cidade e o galego, em Vigo, é mais falado nos povoados. Ademais, em minhas interações no comércio os/as tendentes falavam castelhano. Assim sendo, mais ouvi e interagi por meio de castelhano seja no acento espanhol ou no acento latino em virtude da presença forte de migrantes latinos/as hispanos falantes.

Na universidade, nas interações com os/as colegas, observei que alguns interagem por meio do galego como forma de defender uma posição política e outros usavam castelhano. Em casa, meu filho de 15 anos estava estudando o 3º ESO²⁷⁰ em uma escola concertada²⁷¹ relatou-me que só ouvia galego na disciplina de

²⁶⁹ No campo de estudos sobre Ideologias Linguísticas é possível encontrar diferentes terminologias: *ideologia linguística*, *ideologia de língua* e *ideologias da linguagem*. Kathryn Woolard e Bambi Schieffelin (1994) propõem que o uso do termo *ideologia linguística* tem maior enfoque em estruturas linguísticas formais, já *ideologias de linguagem*, por sua vez, tratam mais das representações de uma ordem coletiva. Sobre essa opção terminológica, assim como as autoras optam por utilizar as terminologias de formas intercambiáveis, adotarei essa mesma postura neste texto.

²⁷⁰ Refere-se ao Ensino Secundário Obrigatório equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil.

²⁷¹ Trata-se de instituições construídas e administradas particularmente, mas financiadas uma parte pelo governo e outra parte pelos responsáveis que pagam mensalidades reduzidas. Na Espanha, há também escolas totalmente públicas que

galego e que todos/as os/as colegas falavam castelhano. A maioria das amizades que fez em sua escola e fora dela foram com meninos migrantes de países da América Latina que falavam castelhanos em acentos diversos – venezuelanos, colombianos e bolivianos. Ansiosa por interagir e ouvir galego, me matriculei em uma piscina pública municipal para aulas de natação. Lá tive oportunidade de interagir com mulheres de idade entre 40 a 70 anos. Nessas interações nos intervalos da aula, ouvi galego no uso diário e sem monitoramentos.

Do ponto de vista da reação-resposta, ao interagir nos comércios locais, na universidade ou na piscina pública, quando percebiam que eu era brasileira (já que rapidamente se distingue o português brasileiro do português europeu!) ouvia logo “podes falar português, eu entendo bem”. A instrutora de natação, falante de galego, inclusive me pedia para falar português com acento de Brasil porque gostaria de aprender. Em suma, foram interações riquíssimas e percebi que todos/as ali estão atentos à linguagem e seus usos.

Outra situação em que ouvi muito o galego e respondia em português foi em um *tandem linguístico*²⁷² que realizei com uma estudante de graduação da Uvigo. Irei chamá-la aqui de Xulia. Ela queria aprender português com acento de Brasil ao passo que eu gostaria de melhorar minha comunicação em castelhano e galego.

Recordando agora essas lembranças, percebo que, na minha memória afetiva, essas interações foram muito significativas em termos de subjetividade e conhecimento sobre a linguagem e sobre a cultura. Isso porque o contexto sociolinguístico da Galícia é

tem maior peso tanto no número de matrículas quanto em número de centro educativos.

²⁷² Trata-se de um tipo de comunicação autêntica com um falante nativo (ou proficiente) que serve de modelo ao parceiro, corrigindo-o e apoiando-o em suas tentativas de formulação na língua estrangeira. Refere-se a contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem, cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor de sua língua materna ou de proficiência (Ruano, 2012).

certamente um espaço profícuo para problematização sobre ideologias linguísticas e negociações identitárias dos sujeitos que ali vivem e interagem por meio das línguas constitutivas desse complexo espaço linguístico e cultural. Bakhtin diz que, no campo da cultura,

a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro; entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (Bakhtin, 2017, p. 18-19, grifos do autor).

Essa distância temporal da experiência, agora em 2024 ao escrever este texto, é possível tecer inteligibilidades e produzir de sentidos distintos daqueles do momento da experiência. Também a distância entre a pessoa que chega de outra cultura e olha essa outra produz igualmente uma diversidade de sentidos.

Assim, é que a partir desse exercício de “olhar” a uma certa distância, na experiência de estar em Galícia, percebi que a pouca presença, ou a ausência, do galego nos usos encontra eco na teoria quando as discussões tematizam o galego como uma língua que está em franco processo de substituição pelo castelhano. Assim, na próxima subseção, contarei um pouco sobre essa substituição linguística pautada nos estudos acadêmicos.

Um breve panorama da realidade linguística da Galícia

Do ponto de vista dos estudos acadêmicos, há uma vasta bibliografia sociolinguística sobre o galego que trata de visões tanto essencialistas (língua e autenticidade e do anonimato (Lagares, 2013). O galego é uma língua minorizada e, na dinâmica, tem sido perseverante em sua existência, sendo um conjunto de

falas procedentes da antiga variedade linguística, no noroeste da Península Ibérica, que deu origem ao que hoje conhecemos como língua portuguesa (Lagares, 2013). Daí decorre o fato de o Galego estar inserido nos embates e ideologias sobre a lusofonia.

O galego passa por um longo período de substituição linguística desde finais do século XIX e nas últimas décadas, levando-se em conta os estudos centrados na perspectiva social em Galícia, os resultados apontam que a língua galega continua em uma situação de minorização progressiva, resultado do processo de substituição linguística iniciado há muito tempo e fortalecido a partir dos anos 1940 do século XX (Ramallo, *et al.*, 2023).

Em 1981, Galícia deu-se um passo importante em termos de política linguística ao aprovar o Estatuto da Autonomia que legitima o galego, bem como as estratégias padronização e normalização da língua (Ramallo, 2018). Desse fato decorre um deslocamento do eixo da cultura tradicional onde circulou por muito tempo para uma cultura criada a partir da normatividade e de espaços de difusão e normalização. (Ramallo, 2018).

Apesar desse marco legal que, a priori, privilegia o galego, o processo de substituição iniciado no século passado continua se dando. Salienta Ramallo (2018) que a substituição do galego para o castelhano, ocorrida nos espaços urbanos no século XX, começa a ser realidade nas vilas e espaços rurais. Até mesmo onde as variedades tradicionais do galego mantem sua vitalidade, a presença do castelhano é cada vez mais relevante. Mesmo levando em conta as políticas linguísticas de normalização que fizeram que o galego normativo passasse a ser ensinado no sistema educativo e ser promovido nos meios de comunicação sobretudo nos meios públicos. (Ramallo, 2018).

Nessa discussão, é relevante destacar que as políticas linguísticas de normalização possibilitaram a emergência do neofalantismo galego. Entende-se por *neofalantismo* como “unha emancipación que vai mais aló da revitalización ou da recuperación dunha língua. O que indica é unha resistència á dominante mercantilización das relacións humanas” (Ramallo,

2018, p. 13). O sujeito neofalante é pensado como uma posição política em que um coletivo de pessoas decide alterar sua vida mediante uma mudança radical nas suas práticas linguísticas (Ramallo, 2018). Segundo Ramallo, esta mudança “supón falar una língua allea á socialización primaria, aprendida em institucións diferentes à familia, que chega a converterse na língua referencial da subxectividade dos neofalantes, com todas as implicacións que unha conversió desta índole entraña” (2018, p. 15). Assim, “o acontecemento que explica a emerxencia deste suxeito é, principalmente, de índole política”. (Ramallo, 2018, p. 15). Nesse processo, o neofalantismo procura dignificar a língua minorada/desvalorizada (Ramallo, 2018).

No entanto, o pesquisador atenta para o fato de que não se deve confundir o neofalante com o falante de uma segunda língua em situações de migração, multilinguismo ou em situações de aprendizagem de língua por motivos profissionais. (Ramallo, 2018).

Ademais para além da tensão entre o galego e seu processo substitutivo pelo castelhano em virtude conflitos e lutas de poder, a situação atual do Galego é muito complexa devido a uma superdiversidade linguística imposta pela realidade de globalização, de migrações que alteram o mapa geolingüístico da Galícia, bem como de toda Espanha. Atualmente estima-se que 4% da população da Galícia é de estrangeiros, de modo que a médio prazo (2037), a porcentagem de falantes de diferentes línguas aumentará significativamente (Ramallo *et al.*, 2023).

Na subseção a seguir, apresento alguns sentidos sobre língua e subjetividade a partir de minha investigação na Galícia.

A relação com a língua em uma dimensão política

Como discutido antes, a Galícia se caracteriza por um contexto multilíngue, de modo que a minha investigação, no ano de 2023, atravessou temas como língua, políticas e direitos linguísticos das

minorias em uma perspectiva epistemológica dos estudos bakhtinianos e do campo das ideologias linguísticas.

Como fundamento teórico-metodológico, a investigação embasou-se em conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin, tais como: enunciado, língua, ideologia, valoração, forças centrípetas e centrífugas da língua e heterodiscurso (Bakhtin, 2003; 2008; 2015; Volóchinov, 2013; 2017). Isso porque a concepção bakhtiniana se assenta em uma visão de língua como um construto histórico, social, ideológico e plurilinguístico. Sobre a noção de língua Bakhtin afirma que:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com processos de centralização sociopolítica e cultural. (2015 [1930-1936], p. 40)

A língua, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, tem uma dimensão heterodiscursiva, que dialoga com as teorias no campo das ideologias linguísticas, uma vez que a língua:

(...) não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo. Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (Bakhtin, 2015 [1930-1936], p. 69)

Em consonância com a concepção de língua heterodiscursiva, conforme proposta por Bakhtin e o Círculo, a investigação se pautou pelos estudos das ideologias linguísticas. Nesse campo, é

possível problematizar que a noção de ideologias linguísticas apontam para as fronteiras e o processo de (des)identificação das línguas, uma vez que, nos estudos da linguagem, as *ideologias linguísticas* são concebidas como qualquer “conjunto de crenças acerca da linguagem articuladas pelos usuários como uma racionalização ou justificação das estruturas e usos percebidos da língua”²⁷³ (Silverstein, 1979, p. 193 *apud* Woolard; Schieffelin, 1994, p. 57), em que se podem atribuir valores mais ou menos favoráveis sobre tais práticas. As ideologias linguísticas têm relação não só com a língua, mas com os sujeitos falantes, em outros termos, “ideologias linguísticas não são apenas sobre a linguagem”, mas também sobre “a própria noção da pessoa e do grupo social, do mesmo modo que instituições sociais fundamentais como ritual religioso, socialização infantil, relações de gênero, o estado-nação, a escolaridade e a lei.”²⁷⁴ (Woolard, 1998, p. 3).

Neste texto, apresento um recorte dos achados da pesquisa maior²⁷⁵, centrando a atenção em interações produzidas no diálogo

²⁷³ No original, “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”. Tradução minha.

²⁷⁴ No original, “ideologies of language are not about language alone (...) the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law”. Tradução minha.

²⁷⁵ Trata-se de minha pesquisa de pós-doutoramento na Uvigo no contexto multilíngue da Galícia. A investigação tinha como enfoque os sentidos atribuídos à língua e seu uso nas diferentes dimensões da vida em um espaço de disputas marcado pela substituição linguística (neste caso do galego pelo castelhano). O objetivo foi observar as concepções sobre a língua e identidade dos sujeitos participantes da pesquisa a fim de discutir as formas como os sujeitos narram os eventos de linguagem, o modo como tecem negociações identitárias a partir de ideologias de linguagem e, sobretudo, os sentidos que tais narrativas imprimem no tocante à relação língua e seu uso nas mais variadas instâncias da vida em contexto multilíngue. Isso porque os valores que os membros/as de uma comunidade associam às variedades linguísticas específicas e a presunção de que a utilização da língua é um indicador de identidade (Woolard, 2012) e construção subjetiva.

com Xulia, uma das participantes da pesquisa. As interações com a participante da pesquisa, Xulia, cujos fragmentos são aqui apresentados, se deram por meio de um tandem linguístico que, *a priori*, seria para eu falasse “melhor” o espanhol e galego para que ela aperfeiçoasse o domínio do português no acento brasileiro.

Ao perceber que Xulia dava ênfase no fato de ser galega e falar galego, no decorrer das interações, convidei-a para participar da pesquisa ao que prontamente aceitou. Xulia é enfermeira e cursava no período da pesquisa o curso de Graduação em Ciências de Linguagem por gostar de estudar línguas. Portanto, trata-se de uma pessoa que reflete sobre a linguagem a partir da imbricação do ponto de vista dos estudos acadêmicos (mundo da cognição) e da sua prática de linguagem e identitária nos usos diários (mundo da vida). Seus enunciados deixam entrever uma experiência com as línguas que é lida pela leitura sociolinguística crítica e de forte cunho político. Isso porque Xulia não apenas fala de suas experiências linguísticas como também reflete e defende o galego a partir de uma posição política.

Assim, é que mais que pesquisar, minhas interações com Xulia me trouxeram aprendizagens ricas sobre a Galícia e, por isso, neste texto vou trazendo excertos de transcrição para inserir a “voz” da Xulia e conduzir a presente reflexão sobre as relações entre ser falante de galego e suas posições subjetivas e políticas.

Em uma das nossas interações gravadas com seu consentimento, Xulia se apresenta²⁷⁶:

(E1)²⁷⁷

Chámome Xulia, teño 39 anos e son enfermeira de profesión, aínda que neste momento estou estudando o Grao en Ciencias da Linguaxe e Estudos Literarios da Universidade de Vigo coa especialización en

²⁷⁶ Optei por apresentar os excertos em galego tal como constam nas transcrições do material gravado. Tendo em vista a intercompreensão entre galego e português nos eximimos de traduzir.

²⁷⁷ A letra ‘E’ significa enunciado. Trata-se de enunciados recortados de várias interações do tandem linguístico realizado em 2023.

Lingua e Literatura Galega. Taragoña é o nome do meu lugar de nacemento, no municipio de Rianxo, unha vila na beira do mar onde sigo vivindo na actualidade. O ámbito no que resido é o rural e non son poucas as persoas e familias que aquí viven do mar. Tamén hai unha actividade agrícola e forestal importante.

Dessa presentación, observamos que Xulia nasceu e vive em um espaço não urbano onde se falava o galego desde sempre. Xulia continua refletindo sobre o que considera sua língua materna: *“A miña lingua materna é o galego, falada por todos os membros da miña familia.”*

E continua a expressa sua profunda relación com o galego como constitutivo de sua subjetividade:

(E2)

O galego, como xa apuntei, é a miña lingua materna e, polo tanto, o primeiro impulso de fala que teño. Falo, entendo e manexo o español nun nivel moi avanzado, pero o seu uso téño limitado, como quedou de manifesto, a unhas situacións lingüísticas moi concretas. Isto unido a que os últimos acontecementos da miña vida académica reforzaron os meus ideais no referente á protección da miña lingua, minorizada dende as políticas educativas e dende as estratexias dos medios de comunicación, e que fixeron que o meu uso e defensa do galego sexa aínda máis premeditado e frecuente, se é que isto era posible.

Xulia relata tamén de sua escolarización, nos primeiros anos – escola primaria - e os usos lingüísticos na escola:

(E3)

Con catro anos acudín á escola por primeira vez. Os libros de texto para a aprendizaxe da lectura e a escrita estaban en español, mentres que a profesora falaba de maneira habitual en galego. Non lembro moitos rapaces ou rapazas que falasen español na escola infantil, só dúas nenas. Así, en paralelo ó galego como lingua materna, aprendín tamén o español de maneira natural a través da escola, os medios de comunicación e o contacto con persoas da comunidade que usaban o

castelán como lingua habitual. Entre estas persoas destacaban rapaces e rapazas, como era o caso de case todas as miñas curmás, ós e ás que os seus pais e nais lles falaban en español, mentres que entre os adultos seguían usando o galego. Podo dicir que esta foi unha situación que se prolongou ao longo de toda a escolarización primaria con moi poucas excepcións, **porén, hei de destacar que, co tempo, todas as miñas curmás se pasaron ó galego como lingua de uso doméstico mentres mantiñan o español na escola (destaques meus).**

Nesse percurso de revisitación da súa experiencia con a lingua, Xulia considera como lingua materna o galego, que se falaba em sua comunidade. No entanto, no período de escolarización, sua fala aponta uma mudança importante quando o galego passou para o uso doméstico e o castelano era usado na escola. Tal movimento remete ao que Jan Blommaert (2014) discute sobre as ideologías que categorizan as linguas como: a “Lingua do ambiente doméstico”; “da comunidade”, “do comercio”, “da ciencia” constituindo uma construção ideológica que gera calificacións avaliativas sobre as linguas e falantes. Tais ideologías diseminadas surtem efectos reais - a crença de que uma lingua que foi artefactualizada (artificial/produzido) é superior leva à estratificación social (Blommaert, 2014).

Ela continua relatando sua relación con a lingua sempre permeada por una visión crítica sobre as relacións lingua e subjetividade, como quando describe o uso das linguas no día a día nas relacións interpessoais:

(E4)

[...] continúo vivindo no mesmo lugar no que nacín. Case toda a poboación aquí fala galego, mais somos conscientes (polo menos eu si que eu son), **de que nos estamos convertendo case nunha excepción.** O galego aquí é foneticamente puro, cargado de castelanismos léxicos, algo que pola imposición do español como lingua de prestixio é inevitable, pero á fin e ó cabo, auténtico en forma e fondo. Así pois, tanto coa miña familia coma cos veciños falo

sempre en galego. Teño amigos e amigas de diferentes lugares de Galicia que teñen como lingua habitual o castelán. Con eles cambio do galego ó castelán constantemente e viceversa. Eles comigo tamén cambian ó galego en varias ocasións, polo que o code-switching tan característico das sociedades multilingües dáse plenamente no noso caso (destaques meus).

Ao reconhecere que a súa comunidade está se convertendo en unha excepción por falar galego, ela menciona o proceso de substitución por que pasa o galego polo castelán e presenta as descrições de relacións interlocutivas de un contexto multilingüe en que hai intercambios e os falantes van negociando a lingua de interacción pasando de unha a outra.

E, por fin, algo que saltou aos ollos en nosas interaccións é a dimensión política presentada por Xúlia na relación lingua – suxeito.

Ao decorrer do relato de Xulia sobre a súa relación coma lingua e a observación de ideoloxías que orbitan esa realidade lingüística da Galicia, é posíbel observar un olhar máis denso politicamente cando se trata da visión de lingua construída na universidade. Ou seja, as percepcións sobre a preservación do galego xa estaban lá, no entanto, foron intensificadas a partir do encontro entre o vivido e a experiencia académica – como podemos observar nos relatos:

(E5)

En primeiro lugar, tal e como comentei, o habitual e automático era que eu mudase a miña lingua para falar coas miñas curmáns, pero non ó revés. Toda a familia cambiaba ao castelán (con moita dificultade no caso dos membros máis vellos, como eran os avós) para dirixírense a elas. Por outra banda, o español era considerado, literalmente, máis “fino”, quería dicir isto, máis bonito e amable supostamente para o oído. Así, íase xa implantando a idea de que unha persoa instruída e con “saber estar” falaba español, mentres que o galego quedaba relegado ó uso familiar e doméstico, idioma considerado dende hai moitos séculos como rudo, bruto e máis asociado ás clases baixas e analfabetas.

Nesse excerto, Xulia reafirma sua posição de defesa do galego frente ao processo de substituição e diz que essas ideias já se faziam presentes e foram reforçadas por meio de leituras e interações acadêmicas (*os últimos acontecimentos da miña vida académica reforzaron os meus ideais no referente á protección da miña lingua[...]*)

(E6)

Pero eu son galega, eu non visto com saia de volantes, eu non canto bulerías, nin, nin... nin flamenco. Eu non fago zapateado flamenco. Non sinto nada cando... cando vexo o flamenco, cando escoito flamenco e... e vexo a xente chorando, sentindo. Eu fago o mesmo, sinto cando oio unha gaita galega. Cando estou fóra de aquí e oio, oio unha gaita é como... hai algo que esperta dentro de min. E a paisaxe, o verde, os ríos, o mar, o... o marisco tamén, claro! Todas as cusas que... que fan que nós sexamos diferentes, e non peores, diferentes. Eu estou moi contenta de... de ser galega... aquí hai galegos bos e galegos malos, coma toda... coma em todos os lugares, pero... a nosa, a nosa identidade é diferente. Hm... somos xente moi diferente dos andaluces, dos madrileños, dos cataláns... somos diferentes. Non mellores nin peores, pero diferentes. E, e a língua, hm... em... abrangue, abarca moitas cousas. Abrangue... acolle a idiosincrasia de todo iso. A língua é o espello de todo iso. E... a língua non, non é só un código para, para comunicarse, que tamén, pero a língua ten, eh...outras connotacións, outras connotacións. Ten eh... denotacións que teñen connotacións. E, e hai moito máis nunha lingua, no xeito de dicila, na fraseoloxía, no humor, todo, todo é, é... ten todo un mundo gardado esa, esa lingua. E... por iso eu penso que, eh... cando perdemos lingua e nos pasamos a outra que non é a nosa, porque non o é... aínda que, hm... aínda que a manexemos bem, aínda que a falemos moi ben, aínda que estea todo bem no nivel comunicativo, está ben, pero non é a nosa. Daquela perdemos moito da nosa identidade, moito. E... e paréceme, ademais, e vexo, eh... por exemplo con, co inglés globalizado que, que ben que haxa inglés globalizado para poder viaxar e poder comunicarse polo mundo sen que, sen ir preso para o cárcere, pero, é... é iso, non hai un arraigo, non hai raíz, non hai unha identidade, e aí é moito máis fácil dentro dos (inint.) e dentro das elites, dos poderes políticos manipularnos. É moito máis fácil así, sem que nós, hm... teñamos un arraigo polo que

defendernos, e... polo que protestar, polo que... un, un sitio que defender. Non temos iso porque non... non o temos, somos de ninguén, somos de ningures. Non somos Galicia porque, hm... xa non falamos galego e xa non somos de aquí, pero tampouco somos españois porque non o seremos, nós non o fomos nunca. Daquela, non somos de ningún sitio. Por tanto, dime ti, dinme as redes sociais, dime a internet, dinme as elites políticas e os bancos, dinme o que teño que facer e o que teño que pensar. Dime ti, porque eu non sei, non son de ningunha parte. Entón é unha reflexión ao mellor, hm... é... non sei, un pouco hipotética, teórica, pero penso así. Por iso, eh... penso que hai moito máis que, que a comodidade de: “non, falamos só unha lingua ou dúas”, español que fala moita, moita xente no mundo e o inglés que hai que aprendelo porque si, porque tamén o fala moita xente no mundo. Así que aprendemos esas, esas linguas e “xa está, non?”. Non está, porque ti agora non tes armas para defenderte. Non as... non as tes, non as tes. Entón, hm... é un pouco o que eu penso com respecto a ... á identidade. E abofé que se lles notaba! A kilómetros! O español que falamos em Galicia é o español de Galicia, nin máis nin menos. É dicir, coa súa fonética, as súas expresións, a súa prosodia e a súa fraseoloxía. É imposible escapar diso. A pregunta é: por que escapar? E cando falamos da relación coas linguas nunha sociedade multilingüe, onde o code-switching e o code-mixing é constante, é imposible non falar de política.

Essa longa citação evidencia a substituição da língua é vista como uma forma de desterro, de retirada de subjetividade e identidade porque, segundo Xulia, *“Não somos da Galiza porque, hm... já não falamos o galego e já não somos daqui. Falar galego está relacionado com um espaço no mundo; não falar galego é não ser de Galícia: mas tampouco somos espanhóis porque não o seremos, nós não o fomos nunca. Então não somos de nenhum sítio.”*. Por diversas vezes, a participante traz a noção de identidade. Sobre a intensa (e tensa) discussão acerca do conceito de identidade, vale destacar que essa categoria precisa ser pensada não como um produto acabado, disponível no mundo para ser acessado.

Retomo Silva (2014) quando afirma que tanto identidade quanto diferença são produzidas socialmente. Nas palavras do autor, “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (Silva, 2014, p.76). Identidade e diferença, não seriam, portanto, únicos, essencializados, dados no mundo, mas sempre construídos nas relações de alteridade. Nesse aspecto, a dimensão da *alteridade* é peça importante nessa engrenagem dado que as identidades se constituem na exterioridade, ou seja, nas relações sociais de alteridade. O que guarda íntima relação com o conceito bakhtiniano de sujeito que está em “um movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude exterior, infere-se que os acabamentos e as identidades sempre múltiplos no tempo e no espaço (...)” (Geraldi, 2010, p. 143, grifos do autor).

Assim, a perda da língua simboliza um desterramento, um não lugar que ela não quer estar. Nesse sentido, lutar pela língua é lutar por um lugar no mundo.

Das (in)conclusões

A minha experiência em Galícia abriu muitas camadas de sentidos que não podem estar contidos/condensados em um único texto. Nesse recorte apresentado, centrei a discussão nas minhas interações com Xulia que, de certo modo, evidenciam desterramentos contemporâneos que são simbólicos e, neste caso, produzidos por meio de um processo de substituição linguística. Trata-se de enunciados produzidos em espaços de disputa linguísticas e de multilinguismo, isso porque não é só um modo de falar que está em jogo, mas também um universo de subjetividades e relações de pertencimento.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BAKHTIN, Mikhail. A ciência da 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 Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 09-19.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963]).
- BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930-1936].
- BLOMMAERT, Jan. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 67-77.
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores. 2010.
- LAGARES, Xóan Carlos. O galego e os limites impreciso do espaço lusófono. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 339-360.
- RAMALLO, Fernando Fernandez. A Galícia neofalante. A TRABE DE OURO. *Revista Galega de Pensamento Crítico*. n. 109, p. 11-22. 2018.
- RAMALLO, Fernando Fernandez; DA VILA, Xabier Benevides; ALONSO, Luís López. *A reflexión sobre a lingua na sociedade: alén dun contido curricular, unha necesidade estratéxica*. Deputación Pontevedra. Vigo. 2023.
- RUANO, B.P. O método Tandem como sistema de aprendizado autônomo de língua estrangeira: Programa TandemCelin. *Dissertação* (Mestrado em estudos linguísticos). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectivados estudos culturais*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.73-102.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930].

VOLOCHÍNOV, Valentin. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930]. p. 71-100.

WOOLARD, K. A. Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, B. B., WOOLARD, K. A., KROSKRITY, P. V. (Eds.). *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Catarata, 2012.

WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi B. Language ideology. *Annual review of anthropology*, v. 23, n. 1, p. 55-82, 1994.

WOOLARD, Kathryn. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B; WOOLARD, Kathryn; KROSKRITY, Paul (Orgs.) *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998.

APRENDENDO EM OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS: LEITURA E ESCRITA

Fernanda Oliveira Freitas²⁷⁸
Moacir Lopes de Camargos²⁷⁹

(...) la literatura confirma en el hombre los rasgos que juzgamos esenciales, como el ejercicio de la reflexión, la adquisición del saber, la buena disposición para con el prójimo, la afinación de las emociones, la capacidad de penetrar en los problemas de la vida, el sentido de la belleza, la percepción de la complejidad del mundo y de los seres, el cultivo del humor. La literatura desarrolla en nosotros una cuota de humanidad en la medida en que nos hace más comprensivos y abiertos en relación con la naturaleza, la sociedad, el semejante. (CANDIDO, 1995, p. 161).

Introdução

Este texto é parte de uma pesquisa intitulada “Diálogos com Alice no País das Maravilhas: Uma Experiência de Leitura e Escrita com Pré-Adolescentes em uma Casa de Acolhimento na Cidade de Bagé/RS”. O trabalho foi desenvolvido a partir do livro de Lewis Carroll "Alice no País das Maravilhas", e buscou explorar o impacto de uma prática de leitura e escrita em um lar de acolhimento para crianças e adolescentes, na cidade de Bagé, RS.

Os interesses da autora pelo livro de Carroll remonta à sua infância, quando desenvolveu uma paixão pela leitura, inicialmente motivada pelas ilustrações dos livros. A escolha de

²⁷⁸ Graduada em Letras/línguas adicionais pela Unipampa, campus Bagé, RS. E-mail: fernandadeoliveirafreitas0@gmail.com

²⁷⁹ Professor do Curso de Letras/línguas adicionais, Unipampa. E-mail: moacircamargos@unipampa.edu.br

“Alice no País das Maravilhas” não foi apenas uma preferência pessoal, mas uma decisão estratégica para envolver pré-adolescentes em um diálogo literário que refletisse as complexidades de suas próprias vidas. Percebendo que a experiência da personagem Alice, perdida em um país desconhecido, poderia espelhar as sensações de desorientação e busca por identidade das crianças em situação de acolhimento.

2 Caminhos metodológicos

Este trabalho teve como objetivo analisar cartas escritas por pré-adolescentes durante um projeto de leitura e escrita realizado em uma casa de acolhimento na cidade de Bagé/RS. A pesquisa busca não apenas compreender o processo de aprendizagem dos participantes, mas também refletir sobre como essas atividades podem servir como uma forma de expressão e construção de identidade para crianças que enfrentam desafios sociais e emocionais significativos.

Adotamos uma abordagem qualitativa, pois acreditamos ser adequada para explorar as nuances de experiências individuais e contextos específicos. Os dados foram gerados ao longo de dois semestres, abrangendo o segundo semestre de 2022 e o primeiro de 2023. Os principais instrumentos de geração de dados incluíram questionários diagnósticos, cartas escritas pelos participantes, desenhos e fotografias dos encontros.

Os participantes do estudo foram três crianças, com idades de 9, 12 e 13 anos, que residiam em uma casa de acolhimento em Bagé. A escolha desse ambiente foi estratégica, uma vez que se tratava de um espaço que, embora não formal, oferecia a oportunidade de engajar crianças em atividades educativas que fossem além do currículo tradicional. O projeto foi estruturado em quatro visitas, cada uma com um propósito específico: introdução ao livro e ao projeto, leitura de capítulos selecionados, escrita de cartas aos personagens da história e a análise e resposta dessas cartas.

No primeiro encontro, a interlocutora apresentou-se às crianças e introduziu a obra “Alice no País das Maravilhas”. As crianças foram convidadas a refletir sobre as personagens e os eventos do livro, incentivando-as a estabelecerem conexões com suas próprias vidas. Ao longo dos encontros seguintes, as crianças escreveram cartas para os personagens da história, o que lhes permitiu não apenas explorar suas habilidades de escrita, mas também se expressar de maneiras que talvez não fossem possíveis em outros contextos.

A escolha do gênero discursivo “carta” como foco central da pesquisa se deu pela sua capacidade de promover uma interação dialógica, conforme conceituado por Bakhtin (2000). A carta, enquanto gênero, exige que o escritor se coloque em um diálogo com um outro, real ou fictício, o que favorece o desenvolvimento da linguagem e da expressão pessoal. Além disso, a prática de escrita de cartas permitiu que os participantes externalizassem suas próprias histórias e desejos, estabelecendo uma ponte entre o mundo da fantasia de Alice e suas realidades cotidianas.

3 Diálogos

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos diálogos com reflexões sobre linguagem e gêneros discursivos, com destaque para os estudos de Bakhtin e Geraldí. Bakhtin (2000) propõe que os gêneros discursivos são relativamente estáveis e surgem das interações sociais específicas de cada esfera da atividade humana. Ele distingue entre gêneros primários, que estão mais próximos da oralidade, e gêneros secundários, que são mais complexos e ligados à escrita. No contexto da pesquisa, a carta é um gênero que, embora tenha perdido espaço na comunicação cotidiana, oferece um meio rico para a expressão pessoal e a interação dialógica.

Camini (2012) discute a importância da escrita de cartas como uma prática que, embora menos comum na era digital, preserva um valor significativo na construção da identidade e na interação

social. A carta, enquanto prática discursiva, permite ao sujeito expressar-se para um destinatário ausente, o que requer habilidades de organização do pensamento e de construção de um discurso coeso.

Geraldi (2004), por sua vez, oferece uma visão ampla sobre as concepções de linguagem, ressaltando que a linguagem pode ser vista como expressão do pensamento, como um instrumento de comunicação ou como uma forma de interação. Esta última concepção foi particularmente relevante para o projeto, pois postula que a linguagem é um espaço de construção de significados entre os interlocutores. Ao incentivar as crianças a escreverem cartas, a autora promoveu não apenas a prática da escrita, mas também a reflexão sobre si mesmas e suas relações com o mundo.

4 A leitura dos dados gerados

A análise das cartas e das interações durante o projeto revela *insights* importantes sobre o processo de aprendizagem e a construção da identidade dos participantes. No primeiro encontro, a avaliação diagnóstica indicou que, embora as crianças afirmassem conhecer o gênero carta, na prática, elas demonstraram dificuldades em estruturar seus textos de acordo com os componentes do gênero carta. Isso ficou evidente nas perguntas feitas pelos participantes, como “Tia, precisa colocar nome e data?”, o que sugere que houve uma lacuna durante o processo de aprendizagens dos sujeitos envolvidos nas atividades propostas.

A primeira carta escrita pelos participantes foi endereçada à Lagarta, um personagem que, na história de Alice, faz a famosa pergunta “Quem é você?”. As respostas das crianças revelaram não apenas suas aspirações, como o desejo de ser jogador de futebol ou policial, mas também aspectos de suas identidades em formação. Uma das participantes, por exemplo, expressou o desejo de se casar e ter filhos, o que pode refletir um anseio por estabilidade e afeto, características muitas vezes ausentes na vida de crianças em acolhimento. Vejamos o exemplo a seguir:

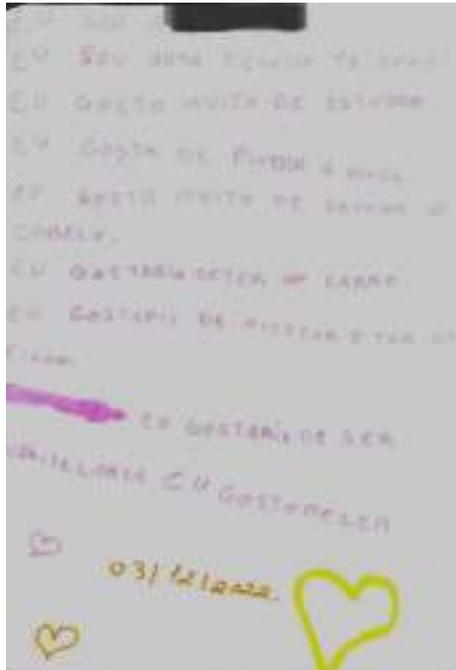


Foto: dos dados gerados

Transcrição:

Eu sou a (Nome do participante)

Eu sou autista tenho 13 anos.

Eu gosto muito de estudar.

Eu gosto de pintar a unha

Eu gosto muito de arumar o cabelo.

Eu gostaria de ter um carro

Eu gostaria de micasar e ter um filho.

Eu gostaria de ser bibliotecaria Eu gosto de ler.

A análise das cartas também mostrou que os participantes estavam mais preocupados em responder às perguntas orientadoras da autora do que em explorar a narrativa de Alice. Isso pode indicar uma dificuldade em se envolver com a história de maneira criativa, o que, hipotetizamos, pode estar relacionado a uma falta de experiência com atividades que exigem imaginação e fantasia. No entanto, mesmo com essas dificuldades, as crianças

conseguiram expressar aspectos importantes de suas vidas e desejos, demonstrando que, embora a prática da escrita ainda estivesse em desenvolvimento, havia um potencial significativo para a construção de significados pessoais, ou seja, fazerem-se sujeitos de suas histórias.

No segundo encontro, a autora respondeu às cartas das crianças como se fosse a própria Lagarta, o que gerou uma reação positiva e entusiasmada. Essa interação mostrou que, apesar das dificuldades iniciais, as crianças estavam dispostas a se engajar em um diálogo com os personagens da história, o que, por sua vez, fortaleceu sua confiança na prática da escrita.

A terceira visita foi marcada pela inclusão de um novo participante, o que trouxe novos desafios e oportunidades para a análise. As atividades focaram na escrita de uma segunda carta, desta vez endereçada ao Gato de Cheshire, outro personagem icônico da história. As respostas das crianças continuaram a revelar uma mistura de aspirações pessoais e uma busca por orientação e estabilidade, refletindo os desafios de crescer em um ambiente de acolhimento.

5 Considerações Finais

O projeto desenvolvido foi mais do que uma simples atividade de leitura e escrita; foi uma oportunidade para as crianças em situação de acolhimento expressarem suas vozes, refletirem sobre suas identidades e interagirem de forma significativa com a literatura. A escolha de “Alice no País das Maravilhas” como base para o projeto foi particularmente eficaz, pois a narrativa é rica em simbolismos e situações fantásticas, o que ofereceu um “espelho” no qual as crianças puderam ver refletidos seus próprios desafios e sonhos.

A pesquisa também destacou a importância de se criar espaços de diálogo e expressão para crianças em contextos de vulnerabilidade. A prática de escrita de cartas mostrou-se uma ferramenta poderosa para promover a autoestima, o

autoconhecimento e a capacidade de articulação dessas crianças, aspectos que são frequentemente negligenciados em ambientes educacionais tradicionais.

Consideramos que o projeto foi uma experiência transformadora, tanto pessoal quanto profissionalmente. A pesquisadora em formação reconhece que, embora inicialmente tenha abordado o projeto com uma visão mais tradicional da educação, a interação com as crianças e a análise das cartas a fizeram repensar seu papel como educadora, ou seja, provocou um verdadeiro deslocamento em sua forma de pensar. A experiência a ensinou a importância de ouvir atentamente o outro, de valorizar suas histórias e de adaptar as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades e potencialidades.

E ao final do trabalho acreditamos que, com a abordagem adequada, é possível criar experiências de aprendizagem que não só educam, mas também transformam vidas, provocam novas experiências e deslocamentos nos sujeitos envolvidos. E, com certeza, a literatura é um caminho para promover novas experiências, pois a literatura é um direito que deveria ser acessível a todos, conforme nos ensina Candido (2004). E, como expresso na epígrafe deste texto, a literatura tem um poder humanizador, o que nos oferece a possibilidade de refletir sobre a vida e todo o mundo a nossa volta.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.261-306.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. Escrita em língua estrangeira - espanhol. In: **Arttexto**: Revista do instituto de letras e artes. Rio Grande: Editora da Furg, 2013. v. 14, cap. 3, p. 33-47.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, A. El derecho a la literatura. *In*: CANDIDO, A. **Ensayos y comentarios**.

Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

CAROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

NO HORIZONTE DO CONHECIMENTO: O(S) SERTÃO(ÕES) E UM AGROVAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O ESCORREGÁVEL

Hugo Pedro Silva dos SANTOS²⁸⁰

...Agroval de vermes, cascudos, girinos e tantas espécies de insetos e parasitas, que procuram o sítio como um ventre.

Ali, por debaixo da arraia, se instaura uma química do brejo. Um vegetal, insetal, natural. Um ecossistema vivo de secreções e ecos

Manoel de Barros (1990, p. 95)

Introdução

A categoria espaço e os conceitos que dele decorrem foram/são preteridas, pouco problematizados e discutidos no horizonte da produção de conhecimento nos estudos linguísticos, de forma que, quando discutido ou mobilizado, a noção de espaço regional ou territorial aparece como um dado prévio ao discurso ou, de maneira análoga, como um recorte espacial naturalizado que se converte em uma categoria determinante para a produção de variantes, mobilidade, diferenças e contato linguístico. Enuncia-se, portanto, do impacto que o lugar onde uma língua é falada reverbera sobre ela, não o contrário, em um movimento de afetação dialógica.

A língua, nestes pressupostos, seria determinada e/ou influenciada pelo espaço regional urbano ou rural, assim como entendida como um traço identitário da realidade socioespacial, de

²⁸⁰ Doutorando e mestre em Estudos da Linguagem, com ênfase em Linguística Aplicada, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN). Bolsista Capes-DS (2023-2027). Graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL Campus do Sertão. Pesquisador do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em questões do Sertão Alagoano. E-mail: hugo.santos.071@ufrn.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8384240876916042>.

modo que as práticas languageiras integram o espaço geográfico e por ele seriam determinadas, mas não participariam do seu processo de construção, mediante uma relação alteritária. Assim sendo, as categorias espaciais que dela decorrem se configuram, nessa perspectiva hegemônica, como objeto de estudo fixo, já dado, evidente, transparente, a-discursivo, essencial e verdadeiro. Por consequência, não seria digno de problematização.

Entretanto, Pennycook (2016, p.626) argumenta que, com o advento da denominada virada espacial, ocorrida nas ciências sociais e humanas a partir da última década do século XX, passou-se a compreender nos estudos linguísticos e mais especificamente nos sociolinguísticos, que é “a linguagem lubrifica as cidades”. Deste modo, linguagem passou a estar na centralidade dos estudos em torno da categoria espaço, pois é tida, conforme a imagem metáfora utilizada pelo linguista, como elemento constitutivo de funcionamento das engrenagens socioterritoriais de uma cidade. Houve, portanto, uma mudança significativa na abordagem das questões referentes à linguagem e ao espaço geográfico.

Dada a crescente e relevante atenção às dimensões espaciais e geográficas nos estudos linguísticos, em diálogo com o que discutem Pennycook (2016) e Blommaert (2013), defendo, neste ensaio teórico, que há uma relação intrínseca, indissociável, alteritária, fecunda e amorosa entre linguagem e território. Argumento, de modo análogo, que a produção de conhecimento em torno das categorias que decorrem da noção de espaço geográfico sofreram e sofrem processos significativos de ruptura, sobretudo por arrastar os conceitos em torno da espacialidade para o solo movente da linguagem concreta, seus reflexos e refrações, o que demanda, em um processo de abertura, ética e responsividade epistêmica, um “agroval” teórico-metodológico centrado em descargas de ajuda, diálogo e cooperação epistêmica.

Essa abordagem contribui de forma significativa para pensar e problematizar, por exemplo, uma região-território por séculos enunciada e pensada mediante processos de estereotipia, o sertão brasileiro. De modo que a discussão se faz relevante por discutir,

em um horizonte de produção de conhecimentos, como as práticas de linguagem e as relações dialógicas que dela decorrem e são inerentes participam da invenção dos territórios, regiões e cidades. É relevante, também, por tomar como escopo uma região inventada como marginal, pois permite, dentre outras coisas, desnaturalizar e des-homogeneizar a noção de sertão(ões) inserindo-o(s) no terreno das incertezas, desterramentos e da dúvida. Tem importância, ainda, por, em diálogo com uma proposta metodológica de análise enunciativo-discursiva discutida por Volochinov (2018), promover interações teórico-metodológicos para, em um procedimento de avanço epistêmico, dar conta de questões contemporâneas e as suas mobilidades perturbadoras, como discute Pennycook (2013).

Ademais, o ensaio está estruturado em três subseções além desta introdução, a saber: 1 *“De areia, formiga e sonho”*: a região como efeito de dialogismo e amorosidade; no qual discuto sobre propriamente sobre a intersecção linguagem e território, com fulcro a concepção de linguagem bakhtiniana em diálogo com pressupostos teóricos de uma geografia social e a historiografia dos espaços em Albuquerque Jr. (2009), posteriormente, em uma 2ª subseção, intitulada *Para o deslizável, um agroval teórico-metodológico*, discuto sobre uma proposta teórico-metodológico, geo-história discursiva e sertão/sertões. Por fim, teço algumas considerações acerca do trabalho.

1 “De areia, formiga e sonho”: a região como efeito de dialogismo e amorosidade

Espaço regional diz respeito, dadas as suas significações e sentidos dicionarizados, a definição de uma “vasta extensão de terreno” ou “área da superfície terrestre que apresenta características naturais”. Trata-se de uma significação hegemônica em muito ainda partilhada nas ciências sociais e humanas em que não há correlação com a linguagem e sociedade.

Apesar da definição hegemônica, a noção de região tem sido tensionada e mesmo rompida, tanto nos estudos linguísticos, quanto nos historiográficos, conforme Santos Filho e Santos (2024) e Albuquerque Jr. (2011), pois passa-se a compreender que a região é fundamentalmente um constructo discurso, não pré-existente às práticas discursivas.

Desta forma, partilho do entendimento, conforme Albuquerque Jr. (2009), Santos (2022) e Moita Lopes (2006), que as práticas de linguagem não representam uma realidade que preexiste ao discurso, pois, a medida que os enunciados concretos refletem ou refratam (Volochinov, 2018) tematicamente dada questão que possui, há margem para a promoção de novos sentidos que podem ou não corroborar com enunciados pregressos, assim como suscitam enunciados futuros, de acordo com Bakhtin (2016).

Assim, nestes pressupostos, lastreados em uma concepção dialógica de linguagem, entendida como fenômeno e prática social, em concordância com Bakhtin (2011, 2016) e Volochinov (2018), não entendo, por exemplo, que as regiões ou demais espaços territoriais são representadas pelo discurso. Neste ínterim, compreendo e defendo, em diálogo com Santos Filho e Santos (2024) e Albuquerque Jr. (2009) que o espaço regional e os demais espaços que habitamos são mediados pela linguagem, mas mais que isso, são semiotizados, diuturnamente, mediante práticas discursivas.

Defendo haver, portanto, uma relação intrínseca entre linguagem e território, um elo interseccional, pois, mesmo os dados geomorfológicos “do solo fixo” das regiões são mediadas por conceitos, são portanto significadas e pertencentes ideologicamente a uma ordem do discurso e uma função ideológica, conforme modulação de argumentos e diálogo produtivo que pode ser realizado com Volochinov (2018)

Há, deste modo, uma força enunciativa produtiva em torno das regiões que se materializa através do material da construção ideológica, a linguagem. Desta feita, Albuquerque Jr. (2009, p. 63) argumenta metaforicamente, por entender o espaço regional como produto discursivo, que “região é um espaço cheio de areia, de

formiga e de sonho”. Esse historiador dos espaços nos adverte, mediante uma imagem quase poética, que a noção de regional está sempre prestes a ruir, pois, apesar das formigas serem insetos pequenos, à medida que elas caminham, suas patas exercem pressão, mesmo que pequena, sobre a areia, de forma que, a movimentação constante e repetitiva pode provocar afundamentos, ou seja, deslocamentos.

Albuquerque Jr. (2009, p.60) arrazoa ainda que a região é

“[...] espaço praticado, ou, como diz Fremont, é um espaço vivido. É uma territorialidade no sentido deleuziano, ou seja, nasce de investimentos de poder, de saber e desejo. Poderes, saberes e desejos nas esferas do econômico, do social, do político, do religioso, do ético, do moral, do artístico, do erótico, etc.”. (Albuquerque Jr. (2009, p. 60)

Em diálogo com esse historiador dos espaços, argumento que essa territorialidade entendida como produto de investimentos inclusive afetivos é produto, sobretudo, das práticas discursivas que materializam, regulam e organizam - inclusive no âmbito de universo cognitivo povoado por discursos alheios - afetos, desejos e ideologias em torno dos espaços habitados. Desta forma, afirmo, do mesmo modo, que a produção, tematização e invenção dos espaços perpassa também pela amorosidade que decorre da relação alteritária e dialógica entre os sujeitos e a produção de sentidos mediante processos enunciativos concretos. Desta forma, segundo o que, já enunciou o narrador de *Grande Sertão: veredas*, o sertão está dentro da gente, ou seja, sertão diz respeito, para além de um dado extralocalizado no mundo, a algo subjetivo, que passou a habitar o discurso interior e que pode mediante referências, recuperações do discurso do outro, ser enunciado em um novo contexto e promover novos sentidos.

Desta forma, o sertão está impregnado de uma dada significação - sentidos “estratificados” - mas, no processo enunciativo concreto, pode ser “realizado”, tematicamente, em

sentidos outros que podem tergiversar das potencialidades significativas oferecidas pela significação.

Assim, a região pode ser entendida metaforicamente, como um gerúndio, porque está sempre a acontecer, em modulação do que discute Donna Haraway (2021), pois é sempre refletida ou refratada, e mesmo quando refletida já não é mais a mesma. Desta forma, região não diz respeito, metaforicamente, a um substantivo, ou seja, uma categoria de palavra que supostamente remete a uma substância essencial, mas sim a uma forma de gerúndio, uma forma verbal que se realiza no uso, em ação contínua na interação, mudança e *deslize*.

Apesar de argumentar que região também é efeito de amorosidade, arrazoado que região está inserida, por ser conceito, discurso e enunciado, na arena discursiva da vida social, ou seja, está inserida no “campo” ou “espaço” onde os discursos e vozes se encontram e se enfrentam, como discutem Bakhtin (2016) e Volochinov (2018) acerca da linguagem. Como caso didático, mobilizo, adiante, duas capturas de tela de reportagens, uma impressa e a outra televisiva.

Figura 04 - matéria jornalística Revista IstoÉ



Fonte - Revista IstoÉ, 2010, disponível em https://istoe.com.br/89716_DE+SERTAO+A+DESERTO/

Acesso em 06 de setembro de 2024.

A matéria é intitulada “De sertão a deserto” e possui como chamada auxiliar “Sinais do aquecimento global no semiárido nordestino transformam políticas de adaptação e prevenção em prioridade”. Reparemos que o título da chamada é um sintagma nominal afirmativo e que imprime sentidos de que o sertão, no singular, está na direção ou já se tornou um deserto. Relevante se atentar, também, à imagem utilizada, que aparenta ser uma barragem seca com a terra rachada.

De acordo com o exposto, argumento não haver uma representação da realidade na reportagem, mas sim um diálogo com enunciados progressos e um processo de referenciação²⁸¹ ao território. A matéria dialoga, fundamentalmente, com o que Albuquerque Jr. (2017) chama de matriz discursiva hegemônica em torno do sertão/Nordeste²⁸², ou seja, um conglomerado de imagens e discursos que impregnam a memória discursiva social um conjunto de imagens e sentidos sobre o sertão forjando esse território como o espaço da seca, miséria e ausência de vida. Para além desses aspectos, argumento que a matéria, além de corroborar com processos enunciativos presentes na matriz discursiva estratificada em torno do território, intensifica os sentidos de e para sertão. Outro dado relevante diz respeito a imagem de imprensa utilizada, que corrobora com os sentidos propostos no título, além de ampliar os sentidos.

Todavia, argumento, em conformidade com Santos (2022) que o imaginário social e a matriz discursiva em torno do sertão/Nordeste está em declínio, crise, e falência, pois novos sentidos sobre sertão estão sendo produzidos em diferentes esferas da atividade humana e gênero do discurso, o que arrasta tanto o

²⁸¹ Conceito produzido por Koch (2008), que argumenta haver nos processos enunciativos não uma representação de uma dada realidade, mas processos aos quais se faz referência e citações da palavra de outrem.

²⁸² Para Albuquerque Jr. (2011) há uma relação sinonímica entre os termos sertão/Nordeste, de forma que, ao pensarmos em sertão, logo mobilizamos imagens de uma memória discursiva social que o imbricam e o tornam, por consequência, quase que um só.

espaço sertanejo quanto a própria noção de região para a experiência da incerteza, das dúvidas e dos deslizes.

Ao discutir sobre uma reportagem televisiva da TV Gazeta de Alagoas publicada em 2016 e intitulada “Veja dica de passeio imperdível pelo alto sertão de Alagoas”, Santos (2022) argumenta que subjaz, dessa prática discursiva, um sertão antinômico e contemporâneo enunciado como propiciador de passeio imperdível, mas não só, no decorrer da reportagem o sertão de Alagoas aparece como um recorte regional possuidor de um “frio cortante”, “noites geladas e aquecidas por fogueiras”, “cidade encoberta por neblina”, o que faz a repórter enunciar que é difícil imaginar que está no alto sertão alagoano. Outro dado relevante é que os enquadramentos e imagens que integram a reportagem são de uma vegetação extremamente verde e densa. Podemos perceber, em diálogo com Santos (2022), que não há imagens de deserto ou sinais de seca no sertão.

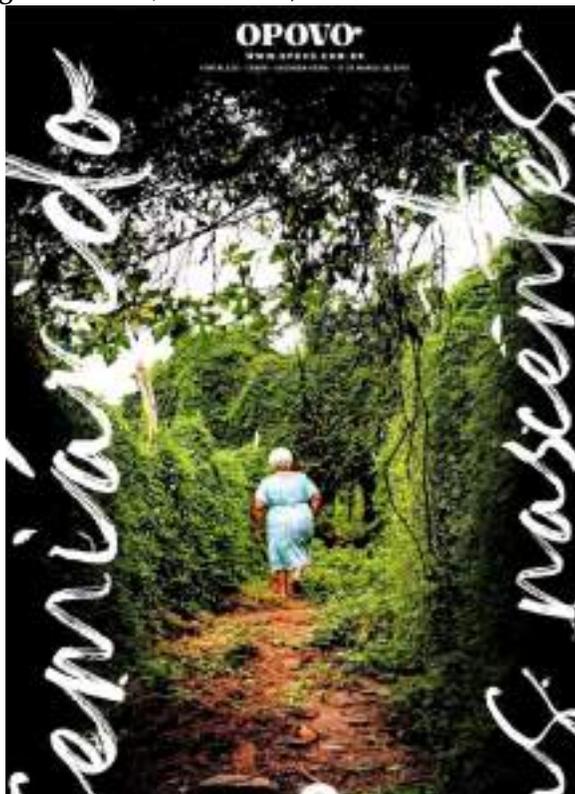
Além do exemplo mobilizado acima sobre as práticas discursivas analisadas por Santos (2022), mobilizo, abaixo, outra captura de tela de reportagem que possui o sertão como objeto-de-discurso.

Trata-se de uma reportagem que integra uma espécie de documentário publicado pelo jornal O Povo, em 2019. Na capa da reportagem agenciada, em específico, há o título da reportagem especial “Semiárido das nascentes”. Em termos da composição imagética, há uma imagem de fundo, com um caminho central rodeado, como uma espécie de portal, por uma vegetação verde e densa. Na imagem o chão não aparenta aridez, mas sim umidade.

Conforme podemos notar no sintagma afirmativo utilizado como título da reportagem, o sertão/semiárido é tido como o local de nascentes, no plural, como o espaço que promove, portanto, a vida. Há na matéria uma quebra extremamente significativa da matriz discursiva hegemônica, pois, se de um lado o sertão é enunciado como estado de deserto, portanto como não gerador de vida, do outro o espaço sertanejo é um território de nascentes, neste

caso, locais dos quais emergem água do solo e, por conseguinte, a vida.

Imagem 03 - Nos/dos sertões, o “semiárido das nascentes”



Fonte: Jornal O Povo, 2019.

As reportagens mobilizadas evidenciam que há uma batalha discursiva e ideológica em torno do sertão e evidenciam, do mesmo modo, que os sentidos sobre as regiões são produzidos nos processos enunciativos concretos que dialogam, refletem e refratam enunciados pregressos, ao tempo em que demandam enunciados futuros. A noção de região e o sertão estão para o deslizar de um terreno pantanoso no qual não há fixidez, essência ou verdade, somente processos enunciativos que o tornam

gerúndio, ou seja sempre por vir, sempre deslizável, sempre em acontecimento. Assim, argumento não haver sertão, no singular, homogêneo e monológico, mas sim sertões, no plural, heterogêneo e dialógico sobre os quais paira sentidos, disputas, ideologias, amorosidade e batalhas litigantes.

Dado o exposto, ao tomar os sertões, assim como qualquer outro território como objeto de estudos, estamos diante de um objeto sempre em deslocamento de um enunciado concreto para o outro, o que demanda uma abordagem teórico-metodológica que não seja monológica, mas sim dialógica e cooperativa.

2 Para o deslizável, um agroval teórico-metodológico

Ante todo o discutido, considero, em concordância com Signorini (1998) que a intersecção linguagem e território é um objeto de estudos complexo, por apresentar uma multiplicidade de dimensões e camadas que o torna integrante de um sistema mais amplo, o cultural. Do mesmo modo, o considero complexo porque os sentidos para dada região estão sempre prontos a deslizar.

Conforme dito, a região está sempre para acontecer, porque é movimento, relação e alteridade. Assim sendo, por ser complexo, movente e sempre prestes a acontecer, para ser invenção ou um desmoronar, esse objeto de investigação demanda agenciamentos teórico-metodológicos que cooperem para entender e problematizar, por exemplo, categorias da geografia e da história e seus atravessamentos na/pela linguagem.

Nesse ínterim, Santos Filho e Santos (2024), por exemplo, advogam, no estudo do sertão/Nordeste, por uma geo-história discursiva, ou seja, uma articulação de saberes, que permita entender e construa essa região não como um dado recorte espacial naturalizado em que há uma verdade, mas sim ideologia e deslocamentos, operados na ordem da história dos acontecimentos, dos fatos geográficos, mas sobretudo linguístico-discursivos.

Desta forma, ao compreender região/território como um objeto em fuga, conforme Albuquerque Jr. (2009) e que desliza,

argumento da necessidade de que os arranjos teórico-metodológicos e os saberes sejam mobilizados de diferentes áreas de conhecimento em uma perspectiva de agroval, figura poética elaborada por Manoel de Barros (1990), utilizada para remeter a um espaço onde se instaura a vida mediante mutualismos, trocas, simbioses e descargas de ajuda.

O que me interessa, ao agenciar a figura poética do agroval, é que pensar em linguagem e território perpassa, fundamentalmente, por estabelecer diálogos epistemológicos com outras áreas de conhecimento em uma perspectiva de “descargas de ajuda” para que se pondere e problematize as costuras discursivas (Brait, 2006) na vida e para/sobre território que se materializam na e pela linguagem. É, nesta perspectiva, uma outra maneira de pensar que se distancia do horizonte de conhecimento cartesiano, positivista e disciplinar que supõe estancar, inclusive, o fluxo discursivo, ao separá-lo da vida e monologizá-lo.

Ademais, a figura do agroval me serve para promover a reflexão de que, assim como região é vida, relação, mutualismo, integração e sonho, a produção de conhecimento deve ocorrer em uma perspectiva que pense as dinâmicas sociais e linguageiras também e sobretudo em processos dialógicos e, por conseguinte, vivos, relacionais e intrinsecamente atravessados pelas práticas sociodiscursivas concretas. Há, nesta senda, um diálogo profícuo com os pressupostos de uma etnolinguística da fala vida, citada por Volochinov (2018).

Algumas considerações

Procurei propor, através do ensaio, uma reflexão significativa acerca da intersecção entre linguagem e território, ao explorar como o conceito/categoria espaço regional, especialmente o sertão brasileiro, é forjada e moldada pelas práticas de discurso. A discussão apontou, em uma perspectiva de rompimento com pressupostos teóricos hegemônicos no horizonte do conhecimento, que região não é um dado fixo, pronto ou acabado, mas sim um

constructo discursivo dinâmico e passível de contínuas transformações.

A discussão sobre sertão evidenciou, em alguma medida, que esse território não é estático, mas sim movente e deslizável, no sentido de que ele está sempre acontecendo tematicamente em práticas discursivas concretas. As reportagens mobiliadas ilustram como sertão pode ser visto, enunciado e re-enunciado de diferentes formas. Desta forma, o discutido sobre sertão corrobora com a noção de que sertão é movimento e está envolto em disputas ideológicas.

Já a figura poética do agroval, me serviu como uma metáfora produtiva para fazer pensar da necessidade de uma abordagem teórico-metodológica cooperativa, com descargas de ajuda e, por consequência dialógica, para entender e problematizar as complexidades em torno das relações indissociáveis entre linguagem e território. Portanto, para analisar regiões e territórios é fundamental adotar um enfoque que considere a linguagem não representativa de um real, mas sim um elemento construtor, relacional, dinâmico, constitutivo e mediador dessa realidade.

Ademais, a abordagem proposta neste ensaio contribui, em alguma medida, para que proceda com uma reflexão crítica sobre como construímos, entendemos e reconhecemos os espaços em que habitamos. Assim, o estudo oferece uma perspectiva mais dinâmica sobre a relação linguagem e território em uma perspectiva dialógica para a produção de conhecimentos.

Referências

- ALBUQUERQUE JR., D. M. Durval Muniz de. (2008). **O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região.** *Fronteiras*, 10(17), 55–67. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62>
- ALBUQUERQUE JR., D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes.** São Paulo: Cortez, 2011.

- ALBUQUERQUE JR., D. M. **As imagens retirantes: a constituição da figurabilidade da seca pela literatura do final do século XIX e do início do século XX.** *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 33, n.61, p. 225-251, jan/abr 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, M. **Livro de pré-coisas.** Rio de Janeiro: Editora Civilização, 1990.
- BLOMMAERT, J. *Ethnography, Superdiverity and Linguistic Landscapes: chronicles of complexity.* Multilingual Matters Limited, Toronto, 2013.
- BRAIT, B. **O Texto Mostra a Língua, Costura E Descostura Discursos.** *Filologia e Linguística Portuguesa*, no. 9, p. 169-183, disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59778>> Acesso em Acessado 12 de agosto de 2024.
- FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada e visão de linguagem: por uma Indisciplinaridade radical.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, vol. 17, n° 04, p. 599 - 617, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/NLzRdFrwjTVq4SRyn3vBdFH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 03 de janeiro de 2024.
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HARAWAY, D. **O manifesto das espécies companheiras – Cachorros, pessoas e alteridade significativa.** Trad. Pê Moreira. Revisão técnica e posfácio Fernando Silva e Silva. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021
- KOCH, I. G. V. **Como se constroem os objetos-de-dicurso.** *Revista Investigações*, vol. 21, n° 02, 2008, p. 99 a 114. Disponível em <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1446/1123>>. Acesso em 02 de agosto de 2024.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea – problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 87-107.

PENNYCOOK, A.; P., R. R.; SILVESTRE, V. P. V. **Reflexões Sobre Linguística Aplicada Crítica: Uma Conversa Com Alastair Pennycook**. *Signótica* 28, no. 2 (novembro 23, 2016): 613–632. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/sig/article/view/44708>>. Acessado em 15 de agosto de 2024.

SANTOS FILHO, I. I. SANTOS, Hugo Pedro Silva dos. **Por uma geografia discursiva em Linguística Aplicada: sertão/Nordeste em textos do cotidiano**. [No prelo, 2024].

SANTOS, Hugo Pedro Silva dos. **Outro sertão: linguagem e território**. São Paulo/SP: Pimenta cultural, 2022.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada e ao complexo. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade questões e perspectivas**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1998. p. 99 - 110.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2^o ed., 2018.

Devemos corrigir a obra de Carolina Maria de Jesus? Que deslocamentos isso provoca?

Ícaro C. C. C. C. Olanda²⁸³
Moacir Lopes de Camargos²⁸⁴

Introdução

Fechei a porta e fui vender as latas. Levei os meninos. O dia está calido. E eu gosto que eles receba os raios solares. Que suplicio! Carregar a Vera e levar o saco na cabeça. Vendi as latas e os metais. (...) ...Elas vai na feira, cata cabeça de peixe, tudo que pode aproveitar. Come qualquer coisa.
Carolina Maria de Jesus. (2014, p.19)

Estas perguntas de nosso título geram longos debates e acaloradas discussões. Caso a pessoa opte pela correção do livro da escritora (veja excerto na epígrafe), não pode deixar de lado pelo menos dois aspectos relevantes para iniciar a discussão: a concepção de literatura e de língua(gem) a qual orienta o debate. Também há um aspecto relevante para ser discutido aqui, mas devido ao caráter breve deste ensaio, ele ficará como pano de fundo. Esse aspecto diz respeito à discussão entre estética e ética no campo filosófico-literário que poderemos refletir em outro momento.

Conforme mostrado em texto anterior sobre a carta de Caminha (Giovani, Camargos, 2024), nossa literatura ocidental tem uma base calcada em textos canônicos e escrita por homens brancos. No caso da literatura brasileira, devemos observar que, através dos movimentos literários, buscou-se associar uma língua nacional (língua portuguesa, desprezando todas as demais línguas faladas) como referência para

²⁸³ Graduado em Letras Português/espanhol pela Unipampa. E.E. José A. Munhoz.
E-mail: olandacesaricar@gmail.com

²⁸⁴ Prof. Do curso de letras/línguas adicionais da Univ. Federal do Pampa, Unipampa, Campus Bagé, RS. E-mail:moacircamargos@unipampa.edu.br

boa literatura (culta), ou seja, ancorada em um idioma nacional (imposto a nós), foi se fortalecendo uma literatura nacional. Com isso, constrói-se uma ideia de nação unificada que possui bens culturais de referência, de valor como, por exemplo, a (boa) literatura. Mas, ao elencarmos o que é considerado como texto literário canônico, tudo que não entra nessa concepção, é deixado de lado.

Além dessa questão sobre os textos literários canônicos, subjaz um grande problema, muitas vezes, ignorado no debate, qual seja: a concepção de língua(gem) que embasa todo um modo de pensar a partir da escrita. Uma concepção²⁸⁵ que destacamos aqui é a seguinte: *a linguagem é a expressão do pensamento*. Desse modo, entendemos que as pessoas pensam e expressam por meio da língua falada/escrita, o que está correto². Isso é de fácil compreensão, mas o problema surge porque há um entendimento que para pensar e expressar a pessoa deve falar/escrever corretamente, ou seja, de acordo com as todas as normas gramaticais estabelecidas. Caso isso não se efetive, a pessoa não pensa, é idiota, burra? Muitas pessoas vão responder que sim, são idiotas, não sabem falar, tampouco escrever a própria língua. Inclusive é comum ouvir o seguinte: *eu não sei falar direito*. Ou seja, a força e poder da língua é tão forte que o próprio falante reconhece como não sabendo o seu idioma. Some-se a isso algo que também é muito comum escutarmos: o português é uma das línguas mais difíceis que existe. Daí, o fato de falarmos e escrevermos errado.

Então, surgem outras perguntas: mas porque isso acontece, inclusive com o próprio português, nosso caso, quando a pessoa diz que não sabe falar a sua língua? Uma pessoa analfabeta não pensa? ou ela pensa errado? letrado é somente quem sabe falar e escrever corretamente? Se um analfabeto consegue fazer uma casa, por exemplo, posso dizer que ele não pensa?

Observemos que primeiro vem a língua falada e, em seguida, foram criadas as gramáticas para ditar as normas gramaticais. Não é a gramática que surge primeiro, mas este livro representa/efetiva o poder de dominação que uma língua possui. Quando o espanhol

²⁸⁵ Sobre as concepções de linguagem ver Geraldi (2004).

Antonio de Nebrija cria a primeira gramática de uma língua neolatina²⁸⁶, em 1492, ele a apresenta para a rainha Isabel. Como a majestade não entende para o que serve aquilo, ele lhe explica: depois da fé, das armas e das leis, nos faltava este instrumento de poder. Neste ano de 1492, a Espanha conseguira expulsar os árabes da península ibérica, após sete séculos de dominação. Com isso, a Espanha se unifica por meio da fé católica e o espanhol passa a ser o idioma oficial. Vejam que a gramática está ao lado das armas, das leis e da fé (a bíblia sagrada)! Ou seja, os espanhóis passam a ter todos os instrumentos de poder para financiar Colombo em sua empreitada de invasão do continente americano. Assim, ele chega em terras da América em outubro de 1492 respaldado pelo poder da fé, das armas, das leis e da língua espanhola. Vale ressaltar que a gramática do português (1536), francês (1550) e do italiano (1529) surgem muito tempo depois da gramática de Nebrija, conforme nos explica Vincent (1988).

Assim como o poder da fé cristã (para muitos países) está plasmado no livro sagrado (bíblia), o poder da de uma língua está plasmado na sua gramática, o que faz com o debate em torno a esse tema seja bastante extenso devido, sobretudo, a longos séculos de consolidação desta tradição religiosa/gramatical. Se, por um lado, a religião católica que nos foi imposta passou por muitas influências e perda de fiéis, a gramática normativa tem muita **rigidez**, o que dificulta o debate. E, como sabemos, na maioria das vezes, a história é contada pelos vencedores (uma visão masculina cis heteronormativa branca) e em sua língua.

²⁸⁶ Nessa época somente grego e latim possuíam gramáticas, pois eram as línguas internacionais do mundo antigo. Observem a importância dessas culturas em nossa formação ocidental. Conforme reflete o pensador uruguaio Rama (2015), os invasores europeus, com o poder das letras, fundam as cidades letradas, ou seja, em todas as cidades latino-americanas há uma divisão entre centro e periferia e, com isso, cria-se um anel em torno do poder, localizado em todos os centros urbanos, resguardados/vigiados pelas igrejas (fé), juizes, escrivães (leis), polícia (armas), escritores, professores, jornalistas (língua).

E o ensino de uma língua também segue essa rigidez das normas gramaticais. O método tradicional de ensino, por exemplo, toma a literatura canônica como referência de alta cultura e, dessa maneira, o estudo de uma língua é realizado por meio dos excertos literários (para explicar normas gramaticais) retirados de boas obras literárias. E este método ainda é muito usado. Como a maioria das escolas (inclusive públicas) impõe um plano de ensino de língua a partir de uma progressão gramatical, o texto literário serve como pretexto para ensinar alguma regra/classe gramatical.

Devemos acrescentar ao debate o fato de que uma variante linguística vale, o que o falante desta variante vale na sociedade. E a língua é o arame farpado que impede/cerca milhares de pessoas de acessarem muitos bens culturais, conforme explica Gnerre (1991). Observem: todos riem e debocham do sotaque caipira do interior de Minas e São Paulo, sobretudo pela pronúncia do fonema *r* em palavras como porta, torta, morta etc. Mas ninguém ri ou debocha do fonema *r* da língua inglesa (palavras como *car*, *star* etc) que pode ter a mesma pronúncia do *r* caipira. Isso se deve pelo *status* privilegiado do inglês como língua internacional que é o desejo de consumo de milhões de pessoas ao redor do mundo. Uma pessoa que fala inglês é considerada culta!

O que vem sendo apresentado nos mostra a dificuldade que temos em considerar literatura obras como as de Carolina de Jesus ou de Patativa do Assaré, poeta cearense que escrevia sem seguir normas gramaticais. Diante do impasse, estudiosos classificam escritores como Patativa como literatura popular/oral, ou seja, algo menor, não da alta cultura, mas que tem um certo valor. Essa classificação também acontece com as artes, como observou a artista Lina Bo Bardi²⁸⁷. Devemos deslocar nosso olhar para além do que é nos imposto pelo poder hegemônico, e isso inclui, sobretudo um outro olhar para a língua.

²⁸⁷ Para saber sobre a artista Lina Bo Bardi: Biografia, Curiosidades, Principais Obras e o Legado do MASP (vivadecora.com.br)

Então, quando lemos Carolina de Jesus (mulher negra da periferia), devemos olhar sua obra para além de uma mera correção ortográfica ou gramatical. Não podemos ignorar quem escreve (mulher negra/mãe da periferia), o que escreve (seu cotidiano de fome, miséria e desigualdade social) e o que isso revela/representa considerando toda a complexidade histórico-social-política de nossa formação de um país colonizado. Carolina pensa e reflete de forma profunda sua realidade social por meio de suas obras. Ela nos deixa inúmeras questões como qualquer outra obra literária canônica, escrita de acordo com todas as normas gramaticais. Além disso, ao escrever a partir de suas experiências/escrivivências²⁸⁸, ela dá voz e mostra a representatividade de uma imensa população brasileira marginalizada, sobretudo as mulheres negras periféricas. A escritora Carolina possui um lugar de fala (Ribeiro, 2019) com um estilo e subjetividade originais e singulares, o que, dificilmente, um homem branco poderia representar com a mesma relevância com que ela potencializa um gênero literário (diário) por meio de sua escrita, falando de seu território.

Se o poder político, na grande maioria das vezes, ignora as populações periféricas, as marginalizam e desconsideram tudo que elas produzem em termos de cultura, por exemplo, é comum que a cidade letrada (Rama, 2015) também siga/obedeça o que dita o poder da alta cultura e desconsidere/classifique tudo que é produzido pelos sujeitos periféricos. Mas, a escrita de Carolina nos mostra como os sujeitos resistem, mesmo sobrevivendo em locais extremamente hostis. Então, ao lermos e considerarmos escritoras como Carolina, não se trata somente de dar voz e escutar, de forma caridosa (coitadinha deve ser ouvida!), toda uma população marginalizada, mas significa garantir que todas as vozes dessa população tenham o devido reconhecimento/peso na tomada de decisões. Ignorar esses

²⁸⁸ O conceito de escrivivência foi cunhado pela escritora brasileira Conceição Evaristo. Este conceito tem estreita relação com a escrita de mulheres negras. Veja no link [CONCEIÇÃO EVARISTO - "A escrivivência serve também para as pessoas pensarem"](https://itausocial.org.br/conceicao-evaristo-a-escrivivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/) | Itáu Social (itausocial.org.br)

sujeitos, no caso a obra literária deles devido à sua escrita, é uma forma de preconceito linguístico que deve ser combatida como qualquer outra forma de preconceito que impera em nossa sociedade.

No entanto, o que vem sendo discutido aqui, não significa que devemos abandonar o estudo da língua, porque se pode falar/escrever de qualquer maneira. Ora, se a língua é um instrumento de poder e dominação das classes dominantes, quanto mais estudo, mais posso questionar esse poder, essa dominação que nos é imposta. Assim, por meio do estudo podemos buscar/pensar políticas de igualdade social (dando oportunidades para que as populações periféricas também estudem), sobretudo em uma sociedade extremamente desigual como a brasileira. Além disso, quanto mais entendo os instrumentos de dominação, nosso caso a língua, mais posso estar consciente do meu lugar e dos outros na sociedade em que vivo. Desse modo, posso usar a linguagem como um meio de interação social entre os sujeitos.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GIOVANI, F., CAMARGOS, M. L. **PIBID português – PIBID espanhol: o aprender e o ensinar com a prática na sala de aula**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2024.
- GNERRE, M. **Linguagem e poder**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- JESUS, C. M. **Quarto de despejo**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- RAMA, A. **A cidade letrada**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2019.

REFLEXÕES SOBRE ALTERIDADE NA PRÁXIS EDUCATIVA: VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA TILS EM BELÉM DO PARÁ

Anna Paula de Souza Peres de ALCÂNTARA²⁸⁹

Rita de Nazareth Souza BENTES²⁹⁰

RESUMO

Este estudo destaca o aumento da demanda por profissionais qualificados em tradução e interpretação de Libras após o reconhecimento oficial da língua de sinais pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Diante disso, surgiu a necessidade de formação desses profissionais, com ênfase no papel do estágio supervisionado no desenvolvimento de Tradutores e Intérpretes de Libras (Tils). O estudo foca na importância dos encontros práticos durante o estágio, que proporcionam contato direto com a comunidade surda e reflexões sobre estratégias linguísticas. O objetivo principal é refletir sobre a relevância do estágio supervisionado na formação de Tils, abordando as estratégias desenvolvidas e estabelecendo a relação entre teoria e prática. No referencial teórico, foi utilizado o conceito de estágio, o qual está inserido no estudo de Lobato e Bentes (2020); a percepção do outro, descrita por Bentes e Loureiro (2017) e por Bentes; Ganzer; Alcântara (2023), e a alteridade na perspectiva de Faraco (2017). A pesquisa investiga o impacto do estágio na vivência dos atuantes da área, destacando a importância do meio

²⁸⁹ Graduanda em Licenciatura Plena em Letras Libras pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA (UEPA). E-mail: anna.pdspdalcantara@aluno.uepa.br

²⁹⁰ Doutora pela FFLCH/USP e Docente do Curso de Licenciatura Plena em Letras Libras pela Universidade do Estado do Pará. Integrante e Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA (UEPA). E-mail: rita.bentes@uepa.br

social, as transformações observadas, e a contribuição para uma prática ética e crítica.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Tils. Libras. Alteridade. Práxis educativa.

Diferentemente da direção tomada pela modernidade, que construiu um indivíduo egoísta, a construção da unicidade singular em Bakhtin exige a alteridade e o compromisso com o outro; uma singularidade em ligação com a vida do universo inteiro, que inclui na sua finitude o sentido do infinito (Faraco, 2017).

Considerações Iniciais

A história de Tradutores e Intérpretes de Libras - Tils - na região de Belém do Pará é marcada por acontecimentos significativos no que diz respeito ao avanço do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a garantia dos direitos de sujeitos surdos. Com as lutas diárias da comunidade surda como um todo, o movimento de defesa pela inclusão ganhou mais força na década de 1980, quando a Associação de Surdos do Pará (ASP) foi criada.

Com o reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua subsequente regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, a demanda por profissionais qualificados em tradução e interpretação na língua de sinais aumentou significativamente. Isso levou à necessidade urgente de formação desses profissionais para atender a essa crescente demanda, considerando “a construção da unicidade singular [...] exige a alteridade e o compromisso com o outro” (Faraco, 2017, p. 77).

Atualmente, algumas instituições oferecem formação para Tils como proposta curricular entre cursos, a exemplo do estágio supervisionado, por meio de encontros práticos. Esta afirmação parte do pressuposto que a teoria e prática são imbricadas, logo

constituídas de dois campos de conhecimentos em apenas um campo: a práxis educativa.

No que diz respeito ao curso de Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras, é válido ressaltar que os encontros práticos são indispensáveis para a formação dos sujeitos intérpretes, uma vez que o contato, dia após dia, com a comunidade surda faz com que as escolhas e estratégias linguísticas sejam pensadas e repensadas no intuito de fomentar acessibilidade, para que haja o entendimento e compreensão como um todo de contextos que serão repassados no momento da interpretação.

Falando especificamente do Curso Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras ofertado pelo CAS²⁹¹ - PARÁ, a proposta curricular foi formada por 18 módulos e carga horária de 360h. O curso iniciou em fevereiro de 2023 e terminou em abril de 2024. O período do estágio começou em maio de 2023 e finalização em maio do ano seguinte.

O objetivo deste estudo foi refletir sobre a relevância do estágio supervisionado na capacitação de Tradutores e Intérpretes de Libras, sendo que os objetivos específicos foram identificar estratégias linguísticas desenvolvidas ao longo do processo de formação durante os encontros práticos e estabelecer relações entre a teoria e a prática. Além disso, a questão norteadora desse estudo foi: qual é o impacto do estágio nas vivências de Tils em formação? Esta provocação serviu como base para esta pesquisa, no horizonte do conhecimento por um ato humanamente amoroso, e nas considerações finais, será realizada uma reflexão dessa discussão em foco.

1 Contextualizando os encontros práticos

O Curso de Formação ofertado pelo CAS teve início em fevereiro do ano de 2023, com módulos de suma importância para

²⁹¹ Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas Surdas - CAS/PARÁ

conhecimentos gerais de qualquer sujeito partícipe da área de atuação. No que diz respeito aos encontros práticos, estes foram subdivididos em três âmbitos: escolar, religioso e de eventos, sendo que em cada encontro o aluno era avaliado por um professor do CAS ou por algum intérprete atuante.

Os estágios escolares tiveram início em maio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho (E. E. E. F. M. Jarbas Passarinho - Marco), uma instituição de grande porte com um número significativo de alunos surdos matriculados. As atividades práticas ocorriam de segunda-feira a sexta-feira, das 18:30 às 21:30, com exceção das terças-feiras devido às aulas regulares no CAS. A partir disso, houve uma divisão de alunos, em grupos, para atuar como intérpretes no espaço de sala de aula, para alunos surdos do EJAÍ, e atrelado a isso, havia a mudança das disciplinas e conteúdo de acordo com o dia de estágio de cada discente do curso. A cada semana, um novo desafio, pois a atuação não era sempre em uma mesma turma e também havia a troca de apoio de intérprete. Então, a mudança também ocorria de acordo com o calendário da escola.

Na esfera religiosa, a abordagem do estágio assume uma complexidade peculiar, pois abrange tanto a dimensão religiosa individual de cada aluno quanto a ética profissional de cada intérprete. No entanto, a existência de orientações fornecidas por um avaliador antes dos encontros facilitou a atuação, tornando-a mais fluída e acessível, especialmente para o estagiário. Essas orientações prévias não apenas promovem uma compreensão mais profunda dos contextos religiosos envolvidos, mas também asseguram a integridade ética e profissional de todas as partes envolvidas no processo de interpretação e tradução.

Falando sobre o contexto de atuação em eventos, as oportunidades foram mais abrangentes, permitindo que o discente fosse adepto de várias vivências em diversos contextos. As vagas para a atuação de Tils eram externadas a partir de demandas de eventos e sempre repassadas pelo coordenador do curso. A partir do momento em que o aluno escolhia o encontro, um grupo

específico era formado pelo responsável do curso, o avaliador e os estagiários, e logo, as orientações eram repassadas.

Há ainda pensamentos em processo de acabamentos sobre o intérprete quando se fala em língua de sinais. Muitos acham que ser o sujeito responsável por proporcionar acesso às temáticas para um surdo é fácil. Longe disso! O profissional intérprete antes de estar nesse lugar valoroso, passou por muitos processos, pesquisas, indagações e mudanças de pensamentos para que haja uma interpretação clara e objetiva a respeito de qualquer tema/discurso.

Correlacionado a isso, o estágio fez com que pontos cruciais da atuação do intérprete fossem trabalhados tanto na teoria quanto na prática, como por exemplo: a postura que o intérprete deve ter, a ética profissional, já que o Tils deve manter a confidencialidade das temáticas, dos discursos, dos argumentos discutidos e informações dadas durante a interpretação, para evitar qualquer forma de preconceito ou discriminação. Esses e essas também devem estar cientes de seu papel como facilitadores da comunicação bem como partícipes ativos na compreensão e interpretação para garantir as interações.

Além disso, mencionamos sobre a postura sensível e empática, que é uma característica constitutiva e comprometida dos atuantes dessa área, para estar sensível afetado parcialmente com as condições singulares de seus interlocutores no ato de interpretar.

2 Relações de alteridade na práxis educativa

O estágio supervisionado por meio de encontros práticos permite que novas vivências sejam experimentadas, tanto em sala de aula quanto em eventos religiosos ou sociais. Portanto, é uma prática indissociável no que diz respeito ao pensamento de novas estratégias pedagógicas. De acordo com Lobato e Bentes (2020), o estágio é

(...) uma forma de conhecer e teorizar sobre o mundo e de transformá-lo socialmente, ou seja, o estágio é uma práxis, uma vez

que saberes e reflexões que são discutidos em sala de aula derivam da experiência sobre e para a transformação do mundo em que vivemos (Lobato; Bentes, 2020, p. 417).

Os autores destacam a relevância do estágio e o classificam não apenas como uma experiência prática, bem como um processo de reflexão e transformação social. Ou seja, o estágio não se limita a adquirir conhecimento teórico, mas é uma forma de aplicar esse conhecimento na prática, corroborando para mudanças concretas na sociedade. Então, ao participarem de estágios direcionados pela instituição a qual estudam, os estudantes não apenas aprendem sobre o mundo real, mas também têm a oportunidade de participar ativamente em sua transformação, aplicando seus conhecimentos e reflexões para abordar questões concretas e fomentar mudanças significativas.

Falando sobre o estágio no âmbito da interpretação e tradução de Libras e Língua Portuguesa, para muitos, foi o momento de atuação como intérpretes pela primeira vez, e o *feedback* dos avaliadores é de suma importância para que a aprimoração de estratégias linguísticas seja colocada em prática. Logo, nos encontros práticos foi permitida a avaliação e a autoavaliação da postura do intérprete e como esse sujeito deve agir em cada situação, uma vez que o meio social sofre mudanças, e o que se aprende na teoria, pode mudar de acordo com o lugar e assim, a adaptação irá ocorrer de forma natural.

A ideia de que o estágio é um componente essencial da formação educacional, indo além da aplicação da teoria aprendida em sala de aula. Lobato e Bentes enfatizam que o estágio não é apenas um treinamento prático, e sim uma oportunidade para os estudantes desenvolverem reflexões críticas e propostas consistentes para a prática educativa. Além disso, ressalta a dimensão social, econômica e político-cultural dos encontros práticos, destacando a necessidade de uma consciência crítica da realidade e suas complexidades.

O estágio coloca-se não como aplicação da teoria ou treinamento, simplesmente, mas como prática indispensável para elaboração de reflexões críticas e propostas consistentes para a prática educativa. É também uma atividade de relacionamento humano comprometida com os aspectos sociais, econômicos, e, sobretudo, político-cultural, pois se requer consciência crítica da realidade e das suas articulações. Constitui-se numa atividade centrada entre teoria e a prática, entre o saber e o fazer (Lobato; Bentes, 2020, p. 419).

Outro fator relevante é a percepção do estágio como espaço de construção crítica de conhecimento para o aluno - futuro profissional intérprete - já que “O estágio fortalece a relação teoria e prática, pois para o desenvolvimento da prática profissional implica em utilizar conhecimentos adquiridos, quer na vida acadêmica quer na vida profissional e pessoal” (Lobato e Bentes, 2020). Nesse aspecto de suma importância, a imbricatura de uma prática interpretada à luz dos conhecimentos partilhados por diversas vozes, trazendo contribuições outras à consciência crítica de uma prática profissional ética e humana.

Na linha alébrica e Bakhtiniana, a partir do momento que eu, enquanto intérprete, penso no Outro e em como esse sujeito vai receber informações e se haverá a compreensão do contexto abordado seja em qualquer esfera, cria-se uma relação dialógica, uma vez que o eu constitui o outro e outro me constitui.

Em uma perspectiva Bakhtiniana, é possível compreender o Outro de uma forma original, pois embora diferente se relaciona comigo, não está fora de mim e contribui para a minha constituição enquanto existência, essa construção do meu Eu não me pertence de forma integral, já que é constituída também constantemente pelo olhar do Outro, o que podemos chamar de alteridade. Deste modo, a inclusão do Outro precisa passar por este processo de alteridade no qual eu faço parte do Outro, bem como o Outro faz parte de minha constituição. Como já foi mencionado eu existo a partir do Outro (Bentes; Loureiro, 2017, p. 140-141).

O existir funda-se na relação com o outro na responsabilidade concreta da vida quando eu dou sentido para este existir enquanto ato vivido. O outro é fundamental na nossa vida com base na completude da minha responsabilidade e responsividade, pois os Tils são corresponsáveis no seu ato de comunicação humana e amorosa, fazendo com os seus interlocutores surdos e surdas percebam o sentido de seus atos como sujeitos humanos na solidariedade e na alteridade autêntica para dar sentido a existência da vida real e concreta.

Em outras palavras, a alteridade é fundamental na construção do Tils em formação, principalmente no momento do estágio, pois é a partir dessa prática que as relações se realizam entre o eu e o outro na práxis.

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 (...) (Bentes; Ganzer; Alcântara, 2023, p. 51).

No acontecimento da vida real cada sujeito significa na arquitetônica da alteridade. As relações dialógicas se concretizam pelos nossos atos de responsabilidade em prol de uma comunicação humana. Nada se realiza completamente individualizado em uma prática educativa em que emanam singularidades diversas objetivando planos únicos. Assim, no centro de valoração em práxis de aprendizagens, como é o ato de interpretar, nunca se realiza em uma única direção, uma única vivência, mas à uma coletividade, a uma comunidade.

Considerações finais

O tema central deste estudo foram as vivências no estágio supervisionado no Curso de Tradutor e Intérprete de Libras, pois,

cada sujeito tem sua singularidade e nos encontros práticos foi possível observar uma infinidade de características peculiares de cada aluno surdo, de cada avaliador, de certa forma, dos alunos ouvintes que interagem com os colegas não ouvintes, e obviamente, a mudança social que o aluno/estagiário/Tils em formação aprendia a medida que cada encontro findava.

Durante esse período, a identificação de novas estratégias e escolhas linguísticas foram descobertas a partir dos encontros com cada grupo, com cada surdo, haja vista que há vários tipos de surdez, mais o nível de compreensão que muda conforme cada singularidade de cada aluno. Então, para obter uma comunicação pautada na humanidade, tanto na interpretação direta quanto na indireta, foi preciso refletir, dia após dia, estágio após estágio, a evolução do grupo referente aos assuntos abordados nas aulas em diversas disciplinas, como história, geografia, artes, inglês e entre outras.

É válido salientar que o apoio dos discentes foi crucial para que essa análise tenha sido contemplada de forma positiva, porque o professor trabalha em conjunto com o intérprete. Logo, a adaptação de material didático e provas, por exemplo, fazia com que o entendimento da temática fosse mais perceptível para o intérprete e o aluno surdo. Porém, esta realidade não é observada em todo lugar. Por isso, as vivências dos encontros práticos fazem com que o intérprete pense em novas estratégias de sinalização e sinal-voz também, já que precisa ter acessibilidade para a sala de aula como um todo.

Diante disso, apesar dos desafios que existem nesta área, é válido dizer que a experiência do estágio é indispensável para a formação e capacitação dos Tradutores e Intérpretes de Libras. De modo geral, a experiência do estágio foi indispensável para a formação de cada Tils, enquanto ato coletivo.

À luz do exposto, a reflexão tem um teor abrangente e perspicaz sobre a importância dos estágios supervisionados na formação de Tradutores e Intérpretes de Libras, destacando não apenas sua relevância prática, mas também sua contribuição para

o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma prática profissional ética, altérica e sensível.

Referências

BENTES, J. A. O.; LOUREIRO, S. J. F. **Mikhail Bakhtin**: incluindo o outro. In: BENTES, José Anchieta de Oliveira; RODRIGUES, Isabel Cristina dos Santos. (Orgs.). *Linguagens e Práticas Docentes: relações bakhtinianas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 121-143.

BENTES, R. N. S.; GANZER, M. O. B. N.; ALCÂNTARA, A. P. S. P. **Alteridade e amorosidade no cenário educacional brasileiro no período de pandemia**: algumas reflexões. In: PINTO, J. D. F.; BENTES, R. N. S.; FREITAS, D. B.; BURLAMAQUI, C. D. V. (Orgs.). *Estudos Bakhtinianos do GELPEA: alteridade e amorosidade nas relações dialógicas*. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 47-64.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 set. 2024.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. 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, 2017.

LOBATO, Huber K. G.; BENTES, José A. O.; **O estágio supervisionado de Libras**: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica. In: *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.11, n.31, p. 413 - 439, 2020.v.

PRESSUPOSTOS DA PERSPECTIVA DISCURSIVA NA OBRA DE CECILIA GOULART

Maria Aparecida LAPA DE AGUIAR²⁹²

Alice de Fátima Silva VELASCO²⁹³

Resumo

O presente trabalho para as rodas bakhtinianas dialoga com nossa trajetória pelo ensino da Língua Portuguesa, pelas memórias de uma rede de ensino, pelo caminho percorrido até chegarmos ao foco das pesquisas em alfabetização. Em 2021, lançamos um projeto de pesquisa voltado a estudos teórico-metodológicos para a alfabetização em uma perspectiva discursiva que *objetiva aprofundar uma abordagem de alfabetização que contribua para o processo de humanização, tomando como base de análise as produções advindas de três autoras que se pautam principalmente no referencial teórico de Bakhtin e Vigotski, a saber: Ana Luiza Smolka, Cecília M. A. Goulart e Cláudia M. Gontijo*. Com a colaboração de bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolveu-se a investigação e a última dessas etapas busca compreender as contribuições de Cecília Goulart para o processo discursivo de alfabetização. Por meio de uma metodologia de caráter bibliográfico, foi feito o levantamento da produção dessa pesquisadora com o recorte temporal de 2014-2024. Acessamos a nove artigos e quatro capítulos de livros, buscando temáticas, referências e princípios orientadores da perspectiva discursiva de alfabetização. Conclui-se que o processo discursivo de alfabetização tem como princípio a

²⁹² Profa. Dra. no Departamento de Estudos Especializados em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: lapa.aguiar@ufsc.br Grupo de pesquisa: Foppe FOPPE (ufsc.br)

²⁹³ Estudante do curso de Pedagogia. Bolsista PIBIC 2023-2024. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: velascoalice55@hotmail.com Grupo de pesquisa: Foppe FOPPE (ufsc.br)

linguagem como constitutiva das relações humanizadoras, por isso a importância das interações que se dão no espaço da sala de aula com professora e criança, com criança e criança. As relações de ensino estabelecidas são indispensáveis para a apropriação e elaboração dos conhecimentos das/para as crianças. Essa perspectiva leva em conta os saberes e vivências do que as crianças já sabem e podem fazer, e ainda investe no que elas poderão ser e fazer. Por fim, ao nos aprofundar na produção de Cecilia Goulart, evidencia-se a ancoragem vigotskiana e bakhtiniana em suas argumentações, fundamentando sua perspectiva discursiva de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização discursiva-Cecilia Goulart-Bakhtin-Vigotski

Introdução

Iniciamos pensando sobre *desterramentos*. Em que realmente isso nos toca ou nos humaniza? Um evento na dita “Ilha da magia”, quais magias encontraremos? Quais bruxas ainda rondam a tal ilha? Colocamos no “caldeirão” um pouquinho do que temos elaborado, refletido e refratado ao longo de alguns anos de pesquisa dedicada à alfabetização. Assim, procuraremos delinear a trajetória de uma pesquisa maior que foi passando por pequenos recortes nas mãos de orientando e orientandas de PIBIC.

A temática do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa há muitos anos nos toca e se relaciona a um outro tempo que foi reverberando até o tempo presente no aprofundamento das pesquisas em alfabetização. Tudo começou pelo encantamento/magia gerado/a desde o final da década de 1980 quando nos deparamos com autoras(es) como Ana Luiza Smolka, Raquel Fiad, Wanderley Geraldi, Percival Britto, Sírio Possenti, só para citar algumas/alguns, que começaram a fazer parte das leituras promovidas em grupo de estudos pela Rede Municipal na

qual atuávamos como professora da Educação Básica naquele dado tempo histórico.

Nos anos de 1990, a rede de ensino foi tomando contornos e abraçou a causa da abordagem histórico-cultural como ancoragem para discutir as várias áreas do conhecimento. Na condição de professora, participei da discussão coletiva e fascinante de uma rede que estava a abandonar uma perspectiva dita tradicional de ensino-aprendizagem.

Bem, não é exatamente assim que a história humana e nem a história dessa rede se desenvolve. Há ondas, há modismos, há retrocessos, há renovação de quadros profissionais, há mudanças políticas. Mesmo assim, continuamos a tecer esperanças por retomadas e por movimentos ressignificados que possam dar um tom de vida e humanização para nossas escolas, nossas crianças, nossas professoras.

A rede municipal com seu processo formativo significou para muitos uma potencialidade. Uma boa parte de docentes continuou sua trajetória profissional e acadêmica apostando na perspectiva que se abria para nós, primeiramente com Vigotski e em seguida com Bakhtin. Iniciamos com conceitos estudados pelas traduções das traduções, das traduções... e nesses últimos anos temos tido a possibilidade de novas leituras das velhas leituras, com olhares e sentidos ressignificados, diretamente da língua russa para a língua portuguesa.

A alfabetização é o nosso foco de longa data e em nossa “vassoura” vamos agregando nossas orientandas, como na história “Carona na vassoura” (Julia Donaldson e Axel Scheffler) e junto com elas, tecendo fios em “crinas” para novos episódios, inspiradas pelo bruxo-mor da Ilha do Desterro, Franklin Cascaes.

Assim, em 2021 lançamos um projeto de pesquisa voltado a estudos teórico-metodológico para a alfabetização em uma perspectiva discursiva que *objetiva aprofundar uma abordagem de alfabetização que contribua para o processo de humanização, tomando como base de análise as produções advindas de três autoras que se pautam*

principalmente no referencial teórico de Bakhtin e Vigotski, a saber: Ana Luiza Smolka, Cecília M. A. Goulart e Cláudia Maria Gontijo.

O recorte para a primeira bolsista que atuou junto ao projeto foi sobre a produção de Cláudia Gontijo, o segundo bolsista trabalhou com as publicações de Ana Luiza Smolka e a terceira bolsista se dedicou às produções de Cecília Goulart. Então, para a roda, traremos algumas sínteses do terceiro recorte: as contribuições de Cecília Goulart para o processo discursivo de alfabetização.

1 A metodologia

O plano de trabalho para essa última etapa da investigação sobre as produções da pesquisadora Cecília Maria Aldigueri Goulart da Universidade Federal Fluminense foi desenvolvido em conjunto entre a orientadora e a estudante, com reuniões periódicas de organização da pesquisa, de esclarecimento de dúvidas, de discussões teórico-metodológicas.

A metodologia de pesquisa teve caráter bibliográfico, foram feitos levantamentos das produções científicas de Goulart, com base nas informações da Plataforma Lattes (CNPq), com organização de quadros, sínteses das principais temáticas abordadas e autores(as) de referência. Após uma leitura mais geral do Currículo Lattes sobre as contribuições da pesquisadora, foi constatado um grande volume de produções. Dessa forma, foi necessário fazer o recorte temporal de dez anos, de 2014 a 2024, com ênfase em artigos e capítulos de livros. Goulart apresenta pesquisas na área de alfabetização na Educação de Jovens e adultos (EJA), assim como a defesa da perspectiva discursiva em disciplinas do Ensino Médio e na área de alfabetização para crianças na Educação Básica. Sendo assim, além de realizar o recorte temporal, precisou-se também fazer o recorte para o nosso foco de interesse: a alfabetização de crianças.

No primeiro levantamento, verificou-se que havia 18 artigos produzidos, dentre esses, nove tratavam da temática da

alfabetização de crianças no ensino fundamental. Portanto, com essa filtragem, foram encontrados nove artigos de fácil acesso, porém, em relação aos capítulos de livros houve certa dificuldade, pois não havia disponível na internet ou em bibliotecas próximas e então compramos quatro livros para o aprofundamento da pesquisa. Assim, foi possível ler os nove artigos e quatro capítulos nos seguintes livros: *Como Alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*; *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos da criança na fase inicial da escrita*; *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos* e *Aprender a escrita, aprender com a escrita*.

Já de antemão, enfatizamos que o aprofundamento sobre as produções de Goulart nos leva a compreender que a autora defende que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita deve estar intrinsecamente ligado à realidade das crianças, para que nas práticas cotidianas elas percebam que a leitura e escrita não são meros produtos da escola, mas se constituem no contexto da cultura. O ponto de partida é a criança, sua história, seu conhecimento prévio, o ponto de continuidade é a ampliação da potencialidade da cultura escrita para além da sala de aula, na leitura/escrita ampliada do mundo.

2 A obra de Goulart e a perspectiva discursiva

Como já situamos anteriormente, esse recorte de pesquisa se relaciona a uma pesquisa maior que vem se desenvolvendo desde 2021. Fizemos estudos sobre a produção de Cláudia Gontijo, Ana Luiza Smolka e, nesse momento, trazemos as contribuições de Cecília Goulart.

Esse esforço, ainda que muito tímido, procura se juntar a outras vozes de contrapalavras a um discurso que insiste em se estabelecer em redes de ensino entre alfabetizadoras que decidem usar um método de ensino da tradição, como o fônico, por exemplo, que enfatiza apenas uma dimensão da alfabetização: a relação fonema-grafema, negligenciando que a apropriação da escrita é parte da cultura humana, insere-se em um contexto social,

transpassado por contradições inúmeras. Há também um descaso com a criança diante de nós que tem o direito de ter acesso a um repertório que a humanize, que lhe dê possibilidade de criticidade, de criação, de identificação, de ampliação de visão de mundo.

Por isso, analisamos as contribuições de Cecília Goulart que se pauta em uma concepção teórico-metodológica discursiva de alfabetização, como uma forma de demonstrar que há muitos caminhos a se percorrer para conceber a alfabetização. Portanto, levantamos artigos e capítulos de livros publicados entre os anos de 2014-2024, procurando compreender as contribuições de Cecília Goulart para o processo discursivo de alfabetização.

Para conduzir a pesquisa, foram elaborados dois quadros com as principais temáticas e autores(as) de referência. O primeiro quadro abrange os artigos, enquanto o segundo contempla os capítulos de livros. Nas análises decorrentes, é possível compreender não a defesa de métodos isolados, mas sim a resignificação da concepção de alfabetização, das estratégias, da relação estabelecida entre crianças e professora, bem como um olhar para língua/linguagem não apenas como um produto da escola, mas como um conhecimento constitutivo da cultura.

Nessa concepção, há a compreensão da importância de práticas sociais de leitura e de escrita e o apelo à literatura para a infância, integradas ao cotidiano escolar, não como um mero instrumento mas, conforme aponta Cândido (1989), como um direito humano fundamental.

A seguir, apresentamos portanto, as sínteses dos dois quadros elaborados sobre as produções de Goulart em relação a temáticas abordadas e autores de referência:

Quadro 1: Artigos da Profa. Dra. Cecília M. A. Goulart

Artigos	Principais Temáticas	Principais autores
GOULART, Cecília M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e	- Teoria enunciativa de Bakhtin. -Consciência fonológica.	- Ana Luíza Smolka. - Maria Abaurre. - Mikhail Bakhtin.

<p>da prática pedagógica. Raído, v. 8, n. 16, p. 157–175, 2014a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso como produtor de sentido. -Discurso social. - Relações entre significar e ensinar com base em Smolka. - Função social da leitura e escrita. -Motivação de leituras e escritas de como as crianças podem/sabem fazer. -A defesa da língua/linguagem como uma construção social, e não algo estanque. -A importância do discurso verbal para reafirmar socialmente as crianças, como sujeitos capazes de refletir e criar. - O valor social e histórico do texto para o trabalho pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lev Semenovich Vigotski. - Carlos Alberto Faraco. - João Wanderley Geraldi. - Dermeval Saviani. - Maria do Rosario Mortatti. - Augusto Ponzio. - Sírio Possenti. - Magda Soares. - Alexander Luria. - Luiz Calos Cagliari. -Loureço Chacon. -Marilena Chaui. - Dominique Colinvaux. -David Crystal. -Carlos Franchi. - Gilles Granger. -Mary Kato. -Ana Ruth Moresco Miranda. - Maria Margarida Martins Salomão. -Hermine Sinclair.
<p>GOULART, Cecilia M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana: Revista de Estudos do</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria enunciativa de Bakhtin. - Letramento como ação compensatória. - Índices de analfabetismo e evasão no Brasil. - Ação compensatória focada no “déficit” e 	<ul style="list-style-type: none"> -Mikhail Bakhtin. - Dóris Anita Freire Costa. - Luiz Percival Leme Britto. - Thuinie Medeiros Vilela Daros. - Leandro Konder. - Maria Aparecida Affonso Moysés.

<p>Discurso, v. 9, n. 2, p. 35–51, jul. 2014b.</p>	<p>não nas desigualdades sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cidadania escolar de Brandão. - Práticas sociais da leitura e escrita. - A concepção de Alfabetização e Letramento desprovidos de valores políticos e sociais. - Defesa da Alfabetização em seus aspectos linguísticos e sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zaia Brandão. - Maria Helena Souza Patto. - Sérgio Costa Ribeiro. - Helenice Aparecida Bastos Rocha. - Elsie Rockwell. - Magda Soares. - Ana Zandwais
<p>GOULART, Cecilia M. A. Argumentação e aprendizagem da escrita na escola. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.12, p. 53-63, jul./dez.2017.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria enunciativa de Bakhtin. - Enunciar é argumentar. - Dialogismo. - A influência das linguagens sociais nos textos produzidos por crianças em fase de alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mikhail Bakhtin. - Ken Morrison. - Michael Holquist. - Sírio Possenti. - Augusto Ponzio.
<p>GOULART, Cecilia M. A.; MATA, Adriana S. da. A força da palavra na educação infantil. Caderno de pesquisa em educação. n.47, p. 135-148, jan/jul.2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria enunciativa de Bakhtin. -Discurso infantil. - Interdependência entre pensamento e fala. -Estratégias semióticas de Halliday. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mikhail Bakhtin. - Lev Semenovich Vigotski. - Angel Pino. - Michael Halliday.
<p>GOULART, Cecilia M. A.; LAPA DE</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria enunciativa de Bakhtin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mikhail Bakhtin. - Ana Luiza Smolka.

<p>AGUIAR, Maria A. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização. Pensares Em Revista. n.14, p.09-27, jul./ago. 2018.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -A escrita em contexto escolar e social. - A relevância das relações construídas em sala de aula, entre professora e criança/crianças e criança. - Zona de Desenvolvimento Iminente de Vigotski. - Linguagem como constitutiva das relações humanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adail Sobral. Lev Semenovich Vigotski. - Miguel Zabalza. - Iris Zavala.
<p>GOULART, Cecilia M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Revista Brasileira de Alfabetização-ABAlf. n.9, p.60-78, jan./jun.2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria enunciativa de Bakhtin. - Analfabetismo no Brasil. - Concepções teórico-práticas de alfabetização presentes no Brasil. - Cultura escrita. - Relações de ensino. - Escrita social. - Relações dialógicas. - A importância de um projeto político de alfabetização em perspectiva discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mikhail Bakhtin. - Ana Luiza Smolka. - Maria Abaurre. - Maria do Rosario Mortatti. - Gilberto Castro. - Leandro Konder. - Émile Benveniste. - Elsie Rockwell. - Luiz Britto. - Beth Brait.
<p>GOULART, Ceclia M.A.; CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria enunciativa de Bakhtin. - Paradigma indiciário de Ginzburg. -Propostas pedagógicas que tem como princípio a 	<ul style="list-style-type: none"> - Mikhail Bakhtin. - Ana Luiza Smolka. - João Wanderley Geraldini. - Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. - Miguel Zabalza.

<p>para a pesquisa e para o ensino da escrita. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 15, n. 4, p.76-97, out./dez.2020.</p>	<p>realidade das crianças. - Análise Dialógica do Discurso. - Valorização dos saberes da criança, trabalhar com o que podem e sabem fazer. -Relações de ensino.</p>	<p>- Maria Abaurre. - Beth Brait. -Cristiane Capistrano. - Lourenço Chacon. - Carlos Ginzburg. - Maria Minayo. - Charles Peirce. - Angel Pino. - Adair Sobral.</p>
<p>GOULART, Cecília M. A. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 49, n. 1, p. 48–71, abr. 2020.</p>	<p>-Teoria enunciativa de Bakhtin. -Linguagens sociais. -Relação entre discurso-ensino. - Fala como condutora da escrita. -Relação entre significar e ensinar de Smolka. - Gêneros do discurso.</p>	<p>- Mikhail Bakhtin. - Lev Semenovich Vigotski. - Heloize da Cunha Charret. - Ana Luiza Smolka. - Carlos Franchi. - Leandro Konder. - Pablo Neruda. - Augusto Ponzio. - Sírio Possenti. - Helenice Rocha. - Dermeval Saviani. - Maria Salomão.</p>
<p>GOULART, Cecília M. A.; GONÇALVES, Angela V. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 14, p. 48-61, 4 jul. 2021.</p>	<p>-Teoria enunciativa de Bakhtin. -Prática social da escrita. - Conceito de vivência em Vigotski. - Cultura escrita. -Discurso. - Práticas pedagógicas que priorizem a fala, e o acesso a diferentes textualidades.</p>	<p>- Mikhail Bakhtin. - Lev Semenovich Vigotski. - Maria Cristina Corais. - Madalena Freire. - João Wanderley Geraldi. - Angela Gonçalves. - Valter Hugo Mãe. - Maria do Rosario Mortatti. - Ana Luiza Smolka. - Jacques Rancière.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Bartolomeu Queirós. - Serguei Jerebtsov. - Carlos Alberto Faraco. - - Gilberto de Castro.
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela bolsista de Iniciação Científica (IC)

Quadro 2: Capítulos de livros da Profa. Dra. Cecília M. A. Goulart

Capítulos de livros	Principais Temáticas	Principais autores
GOULART, Cecília M.A.; GONÇALVES, A.V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, Cecília M.A.; WILSON, Victoria (Org). Aprender a escrita, aprender com a escrita . 1. ed. São Paulo: Summus. 2013, v. 1, p.21-42.	<ul style="list-style-type: none"> -Teoria enunciativa e discursiva de Bakhtin. - Estratégias semióticas das crianças para realizar a escrita. - Escrita Espontânea. -Análises linguísticas a partir de texto em circulação social. -A escrita não somente com atividade cognitiva, mas também social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maria Bernadete Marques Abaurre. - Mikhail Bakhtin. - Sírio Possenti. - Carlos Franchi. - Calos Ginzburg. - Claudia Lemos.
GOULART, Cecília M.A. Com Quantos paus se faz uma canoa? conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Org). Como alfabetizar? Na roda	<ul style="list-style-type: none"> - A importância de conhecermos nossas crianças a partir de suas falas, desenhos e interações em sala. - A relevância da professora como escriba e leitora das crianças. -Diversidade de gêneros textuais. - Constante exercício da linguagem, como 	<ul style="list-style-type: none"> - Maria Bernadete Marques Abaurre. - Mary Kato. - Miriam Lemle. - Anelise Monteiro Nascimento.

<p>com professoras dos anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Papirus. 2015, v. 1, p.57-67.</p>	<p>falar, ler, escrever e ouvir como um agente primordial para o desenvolvimento do discurso. -Acolhida de escritas e leituras das crianças em construção.</p>	
<p>GOULART, Cecilia M.A.; SANTOS, Andréa P dos. Estudos do discurso como referência para o processo de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecilia M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A. (Org.). A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p.99-112.</p>	<p>-Teoria enunciativa e discursiva de Bakhtin. -Construção histórica sobre a concepção de língua e linguagem. -A discursividade da linguagem. -A importância de conceber a linguagem como sócio-histórico. -Relações de ensino de Smolka. - O discurso cotidiano das crianças como principal elemento para o processo de alfabetização.</p>	<p>- Ana Luiza Smolka. - Maria Bernadete Marques Abaurre. - Mikhail Bakhtin.</p>
<p>GOULART, Cecilia M.A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecilia M. A.; GARCIA, Inez</p>	<p>-Teoria enunciativa e discursiva de Bakhtin. -A escuta atenta aos discursos dos sujeitos. -A necessidade das enunciações das</p>	<p>- Maria Bernadete Marques Abaurre. - Mikhail Bakhtin. - João Wanderley Geraldi. - Ana Luiza Smolka. - Maria do Rosario Mortatti.</p>

H.M.; CORAIS, Maria Cristina (Org.). Alfabetização e Discurso .1, ed. São Paulo: Mercado de letras, 2019, v.1, p13- 45.	crianças para o processo de produção de sentido. - A importância de trabalhar com diferentes gêneros discursivos. -Dimensão dialógica da linguagem.	- Miguel Zabalza. - Magda Soares.
--	---	--------------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela bolsista de Iniciação Científica (IC)

Por meio das leituras e análises dos artigos da autora e dos capítulos de livros, foi perceptível que seus principais referenciais teóricos são: Smolka, Bakhtin e Vigotski.

No que se refere à Ana Luiza B. Smolka, Goulart destaca a importância das relações de ensino. Smolka contribui para que se possa compreender a relevância que as relações estabelecidas na sala têm para a produção de signos e significados para o aprendizado, que a relação professora e criança e criança com criança é primordial, indo ao encontro do conceito de interação, próprio da perspectiva histórico-cultural de linguagem. Portanto, Goulart apoia-se também em Lev Vigotski enfatizando o conceito de vivência e de Zona de Desenvolvimento Iminente. Pela teoria vigotskiana, há a definição do sujeito como ser histórico-cultural, concebendo assim que seu desenvolvimento ocorre mediado pela cultura, pela interação social.

Sobre Mikhail Bakhtin, Goulart destaca as contribuições da teoria enunciativa e discursiva. A teoria bakhtiniana tem como defesa perceber a natureza social da língua/linguagem, que não existe de forma isolada, é constituída em seu contexto histórico, social e cultural, ou seja, é uma elaboração dos sujeitos que transformam e se transformam na relação com o seu contexto histórico-cultural.

Com o aprofundamento nas obras de Goulart, é possível perceber a defesa da perspectiva de alfabetização discursiva e compreender também que não se necessita de um outro conceito

acoplado à alfabetização, como é o caso do conceito de letramento, pois a autora constata que os conceitos de alfabetização e letramento – vistos em separado – dicotomizam e enfraquecem o ensino das práticas sociais de leitura e escrita. Complementamos ainda que a perspectiva discursiva tem como base as práticas sociais de leitura e escrita e, portanto, seria uma redundância acrescentar-lhe o conceito de letramento.

Portanto, a perspectiva discursiva de alfabetização, defende a visão simultânea de ensino e aprendizagem da prática social da leitura e escrita compartilhada entre professora e criança. O processo discursivo compreende o valor social da alfabetização. Segundo Goulart (2014b, p. 37) “Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social”.

Sendo assim, é fundamental compreender que a língua/linguagem são manifestações histórico-culturais dos sujeitos em seus processos de humanização, dependendo constantemente da presença ativa de seus falantes para serem produzidas. No contexto da sala de aula, as relações de ensino, conforme Smolka (1989), desempenham um papel essencial no processo discursivo de alfabetização. As interações entre professora e crianças, bem como entre as próprias crianças, são o motor do ensino-aprendizagem. Também é importante destacar o movimento que a professora realiza ao escutar atentamente, provocando indagações e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para que as crianças entre si também possam fazer novas especulações. Essas especulações, posteriormente, podem ser trabalhadas em sala de aula. Goulart e Lapa de Aguiar (2019, p. 19) afirmam que:

Ao permitir que as crianças conversem entre si e por meio de sua mediação, a professora investe nos saberes que as crianças já possuem no que estão em vias de aprender, interferindo na Zona de Desenvolvimento Iminente, conceito da perspectiva vygotskiana que se refere à relação entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, no sentido daquilo que o aprendiz poderá se apropriar nos

processos de mediação com adultos ou outras crianças mais experientes.

Assim, uma sala de alfabetização não deve somente se basear no aprendizado do sistema de escrita, a linguagem escrita é parte da cultura, portanto, traz em si sentidos e significados que precisam ser apropriados, debatidos, compreendidos. Professora e crianças devem estar em constante procura e descobertas sobre a linguagem escrita, refletindo sobre e com ela por meio de suas vivências, assim configurando as relações de ensino (Goulart; Aguiar, 2018), porque é justamente a reflexão da própria língua que vai possibilitar a interação com diferentes contextos, diferentes discursos, pois cada criança traz de suas experiências questões que ultrapassam a sala de aula e, por isso mesmo, tais conhecimentos pessoais, necessitam adentrar à escola.

A comunicação discursiva precisa estar presente na sala de aula, pois a língua é um produto dessa interação. Segundo Volóchinov (2019), quando escrevemos ou falamos, essas ações estão condicionadas a um “outro”, que pode estar presente ou não, mas que sempre está lá. Dessa forma, trabalhar com a escrita é construir, junto com as crianças, o entendimento de que a escrita não existe no vazio; ela é produzida socialmente e tem o poder de marcar suas próprias histórias e sentidos. E para desenvolver um ensino-aprendizagem repleto de histórias e sentidos, é preciso compreender que a palavra só tem valor na enunciação. Por conta disso, é necessário trabalhar a partir da palavra da criança, pois é carregada de signos e significados. A palavra sozinha não expressa nada, é somente um sinal (Goulart; Corais, 2020).

Posto isso, é essencial exercitar constantemente uma escuta atenta para saber quais são suas palavras e trazê-las para dentro da sala de aula, demonstrando o quanto elas significam para as crianças. É importante salientar que a produção da leitura e escrita não pode estar apenas associada a erros e acertos. Temos uma cultura de correção que nem mesmo deixa as crianças explorarem a própria língua de maneira livre, pois corrigimos por acreditar que

não é adequado permitir que a criança fale “errado”, porém esquecemos do poder que o neologismo tem nas palavras e o quanto podemos (re)criar e brincar com elas.

A burocratização das práticas alfabetizadoras resulta de uma visão adultocêntrica do processo de ensino, na qual se prioriza o que se acredita ser relevante para ser estudado (Goulart, 2019). Sendo assim, o que encontramos na história da alfabetização é a construção de múltiplos métodos que com o passar dos anos só mostram os seus insucessos e, ainda assim, voltam em cena na alfabetização, lamentavelmente. Há tanto apego pelas cartilhas que esquecemos o sujeito principal da relação ensino-aprendizagem. De acordo com Goulart (2019, p. 70) “O sujeito e tudo o que ele é e sabe, tudo que ele se pergunta, fica subsumido por um método que obscurece o sentido e a função social da escrita”. Diante disso, é fundamental concentrar-se na busca não de métodos, mas sim de uma concepção ampla e significativa de alfabetização.

O processo discursivo compreende não apenas a importância dos conhecimentos linguísticos, mas também leva em conta os saberes e vivências dos sujeitos. Entre esses dois aspectos, há uma relação de simbiose: um dá sentido ao outro. Na sala de aula, a fala, a escuta e a reflexão são componentes indispensáveis para a apropriação da língua. A fala tem o poder de demarcar nossa existência, e só existimos a partir do encontro com o outro. A escuta nos possibilita entrar em contato com outras realidades e enunciados. Por sua vez, a reflexão sobre a língua permite nos apropriarmos dela, não de forma alienada, mas sim ativa.

A sala de aula é o lugar de encontros e desencontros, tanto com o outro, como também consigo mesma, pois nela temos acesso a vivências que talvez não ocorressem sem os sujeitos presentes ali. De acordo com Goulart; Corais (2020, p.90), “A vida das crianças na cultura escrita conduz sua prática alfabetizadora, o que abre e amplia caminhos para reflexões sobre o sistema da língua”. Desse modo, quando abordamos o processo discursivo de alfabetização, não é que ignoramos o código/sistema da língua, mas sim compreendemos que há diversas maneiras de refletir sobre ela.

Goulart (2019, p. 72) aponta sobre o trabalho alfabetizador que deve se guiar pela premissa de “Abrir mão das receitas e se abrir para a vida e a realidade dos alunos, juntando a ação de ensinar com a necessidade e o desejo de aprender; fomentar caminhos alfabetizadores.” Para construir esses caminhos através da perspectiva discursiva, é indispensável compreender que as crianças já são leitoras e escritoras desde o seu primeiro dia de aula.

Dessa forma, cabe às professoras trazerem textos que circulem socialmente para justamente demonstrar às crianças como elas são capazes de se apropriar e produzir esses textos. Portanto, apresentar poemas, notícias, contos, receitas, fábulas e lendas, entre outros, é de extrema importância, pois esses diferentes gêneros discursivos a serem trabalhados em aula sempre virão acompanhados também de enunciação, discursos e reflexões elaborados pelas crianças.

O trabalho com a produção de textos das crianças deve partir do que elas sabem e podem fazer, assim como também investir no que elas saberão e poderão fazer, e todo esse processo deve ser desenvolvido observando e respeitando suas realidades. A apropriação da linguagem escrita das crianças deve contar com a escuta e o olhar atento da professora na sua elaboração, para o entendimento sobre o que as crianças querem escrever, para que o ensino da escrita não fique preso a restrições linguísticas. A dialogicidade para as construções do texto entre professora e criança, assim como entre as próprias crianças, é indispensável. Além da construção do texto, é necessário estimular a sua exposição, para que de fato as crianças vivenciem a produção de um texto e compreendam que ele sempre está direcionado a alguém, assim como motivar as crianças a terem escutas atentas aos seus colegas. Como bem pontua Goulart (2019, p. 14):

As pessoas na escola precisam se reconhecer no espaço, se legitimar ver o outro e como o outro delas mesmas, para poder reconhecê-lo como aquele que está junto, aquele que me diz coisas sobre mim que eu mesma não tenho condições de dizer, aquele que completa uma

visão de mim que eu não possuo. Outro que me fala de outros mundos, de outras histórias, de outras palavras e com quem eu intercambio mundos, histórias e palavras.

A literatura é outra articulação fundamental para o processo discursivo. É importante ressaltar que ela não é um mero instrumento que se utiliza quando necessário, mas sim que deve compor cotidianamente a sala de aula. É preciso lembrar que, infelizmente, para muitas crianças das camadas populares, a sala de aula vai ser o primeiro e único contato com a cultura escrita. Portanto, cabe a professora ofertar uma gama de diversidades literárias às crianças. Além da própria leitura em sala, é preciso ter a escrita presente da mesma forma para que as crianças vivenciem as suas práticas sociais. A professora precisa constantemente “doar” sua voz e corpo para dar formas à leitura e à escrita, pois para várias crianças ela é a única adulta de referência dessas práticas.

A literatura no cotidiano da sala de aula, a apresentação de diferentes gêneros discursivos, as relações de ensino e a produção de texto escrito pelas crianças são algumas das várias formas de delinear o processo discursivo de alfabetização. Porém, é imprescindível refletir que, segundo Goulart (2020, p. 82), “As crianças se tornam leitoras e produtoras de textos não só em linguagem verbal, oral e escrita, mas em outras formas de expressão, como a pintura, visitando as obras de grandes pintores; a escultura; o cinema; o teatro; a música; a dança, entre outras.”

Pensando a partir desse pressuposto, trabalhar com alfabetização não é somente a apropriação da linguagem escrita, mas sim proporcionar às crianças experiências de conhecimento das diversas expressões artísticas que foram desenvolvidas pela humanidade. Afinal, as artes são formas de expressões de dialogar com o outro e o mundo. O fazer alfabetizador deve estar em contato com o cinema, teatro, música, entre outras artes, para demonstrar de forma efetiva como essas manifestações perpassam toda nossa forma de expressão, sentimento, reflexão e de como essas linguagens nos constituem e como também nós as constituímos.

Considerações para finalizar

Como pontuamos, o recorte específico para essa última parte da pesquisa se centrou nas produções da pesquisadora Cecília M. A. Goulart da Universidade Federal Fluminense, buscando compreender as contribuições dessa autora para o processo discursivo de alfabetização.

A concepção discursiva tem como princípio a linguagem como constitutiva das relações humanizadoras, por isso a importância das interações que se dão no espaço da sala de aula com professora e criança, com criança e criança. As relações de ensino estabelecidas são indispensáveis para a apropriação e elaboração dos conhecimentos das/para as crianças. Essa perspectiva leva em conta os saberes e vivências do que as crianças já sabem e podem fazer, e ainda investe no que elas poderão ser e fazer, sem deixar de considerar e respeitar a elas e as suas realidades.

O acesso à diversidade de linguagens deve compor a sala de aula, pois o processo de alfabetização discursiva defende a ampliação dessas formas de expressão, porque compreende a importância da necessidade dialógica. Um enunciado que Cecília Goulart traz com frequência tanto nos artigos como nos capítulos dos livros é “Todo professor é professor de linguagem”, ela destaca a relevância da linguagem, visto que entende a linguagem não somente como um conteúdo a ser ensinado, ela é a essência para a apropriação do conhecimento.

É fundamental compreender que o trabalho alfabetizador não se limita apenas ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita, ele vai além. É ele quem possibilita que os sujeitos vivam plenamente em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, que exerçam sua cidadania de forma concreta. A escola, como instituição que oportuniza esses direitos, deve compreender seu sentido político e social, auxiliando no trabalho alfabetizador como um processo discursivo.

Por fim, ao nos aprofundar na produção de Cecília Goulart, evidencia-se a ancoragem vigotskiana e bakhitiniana em suas

argumentações, fundamentando uma perspectiva discursiva de alfabetização.

Colocamos assim vários elementos/poções em nosso “caldeirão” de memórias, de estudos, “mexemos bem” e procuramos, portanto, em forma de síntese trazer princípios que orientam uma concepção de alfabetização em perspectiva discursiva e fomos “trançando crinas”, buscando contribuir para um “galope” que se distancie de um passado saudoso acartilhado para um presente “grávido” de literatura, de escuta, de escrita desafiadora que nos provoque algum “desterramento”, no sentido de nos tirar de um lugar e nos mobilizar a reelaborar um outro lugar.

Referências

- CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos e...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- DONALDSON, Julia; SCHEFFLER, Axel. **Carona na vassoura**. São Paulo: Brinque-Boo, 2012.
- GOULART, Cecilia M. A. Alfabetização em Perspectiva Discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização-ABAlf**. n.9, p.60-78, jan./jun.2019a.
- GOULART, Cecilia M. A. Argumentação e aprendizagem escrita na escola. **Revista eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, 12(1), 53-63. 2017.
- GOULART, Cecilia M. A. Discurso e ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), 49(1), 48–71. 2020.
- GOULART, Cecilia M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, 2014a, 8(16), 157–175.
- GOULART, Cecilia M. A., & Corais, Maria Cristina. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para

a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, 15(4), Port. 76–97.2020.

GOULART, Cecília M. A.; GONÇALVES, Angela V..
Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 48-61, 4 jul. 2021.

GOULART, Cecília M. A.; MATA, Adriana S. da. A força da palavra na educação infantil. **Caderno de Pesquisa em Educação**. n.47, p. 135-148, jan/jul.2018.

GOULART, Cecília M.A. Com Quantos paus se faz uma canoa? conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Org). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Papyrus. 2015, v. 1, p.57-67.

GOULART, Cecília M.A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**. 2014b Jul; 9(2):35–51.

GOULART, Cecília M.A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecília M. A.; GARCIA, Inez H.M.; CORAIS, Maria Cristina (Org.). **Alfabetização e Discurso**.1, ed. São Paulo: Mercado de letras, 2019b, v.1, p13-45

GOULART, Cecília M.A.; GONÇALVES, Angela V.. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, Cecília M.A.; WILSON, Victória (Org). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. 1. ed. São Paulo: Summus. 2013, v. 1, p.21-42.

GOULART, Cecília M.A.; SANTOS, Andrea P. Estudos do discurso como referência para o processo de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. A. (Org.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p.99-112.

GOULART, Cecília M.A; LAPA DE AGUIAR, M.A. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva

discursiva de alfabetização. **Pensares em Revista**. n.14, p.09-27, jul./ago. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços da elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A (org.). **Alfabetização como processo discursivo**. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado (1930). *In: A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

O professor como aquele que vê e convida a ver

Ana Beatriz DIAS²⁹⁴

Nerison Luis POERSCH²⁹⁵

Pensamentos de paz durante um ataque aéreo é o título de uma publicação póstuma, bastante curta, de Virginia Woolf, escrito em 1940. Trata-se de um reflexão vivenciada em momentos de caos, à noite, em meio a bombardeios de guerra. O terror pela própria morte é constante e possível. Para usarmos uma expressão bastante empregada por Augusto Ponzio e Suzan Petrilli, o “medo do outro” não está ausente. Muito pelo contrário, faz-se muito presente na medida em que um desconforto e um estranhamento são experimentados pela autora, que afirma “é uma experiência estranha, ficar deitada no escuro ouvindo o zumbido de uma vespa que a qualquer momento pode matar você com uma ferroada” (Woolf, 2021, p. 13).

Não podemos negar uma certa impotência dessa mulher, cujo horizonte de possibilidades não a permite, por exemplo, cessar fogo e proclamar a paz entre adversários de guerra. Quanto a essas ações, seu horizonte de possibilidades não a permite findar com a guerra, se esse fosse o seu propósito. A autora também não se refugia no sonho ou na fuga da realidade. Ela percebe e vê o que se passa, problematizando especificamente o lugar das mulheres nesse contexto de guerra, entre diferentes identidades que se lançam umas contra às outras:

No alto do céu, jovens ingleses e jovens alemães lutam uns contra os outros. Os defensores são homens, os atacantes são homens. Não se dão armas à mulher inglesa, nem para lutar contra o inimigo, nem

²⁹⁴ Professora no Curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo. ana.dias@uffs.edu.br.

²⁹⁵ Professor no Curso de Agronomia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo. nerison.poersch@uffs.edu.br.

para se defender. Ela tem de se deitar desarmada à noite (Woolf, 2021 p. 14)

Essa guerra entre adversários é uma grande guerra entre identidades ligadas a papéis e funções sociais, em prol do que Augusto Ponzio, importante estudioso de Bakhtin e seu Círculo, denomina de humanismo da identidade. Em uma relação de total indiferença entre os sujeitos, no qual pouco ou nada importam as singularidades, são estabelecidos conflitos entre identidades baseadas na oposição binária, como as próprias noções de inimigo e aliado.

Precisamos perceber, conhecer e compreender as mais diferentes estratégias que, nas mais diferentes esferas do mundo oficial e cotidiano, nos “fazem menos”, menos livres, menos humanos, menos potente na possibilidade de criar um mundo melhor para todos. O humanismo da identidade acerta e fere o direito do sujeito em “ser mais”, em sua vocação e possibilidade para um humanismo outro, o humanismo da alteridade, como considerar, com base no pensamento de Ponzio. Paulo Freire, em seus escritos, mobiliza essas expressões, o ser mais e o ser menos do sujeito e alerta que elas nada tem a ver com ser melhor ou pior do que o outro, mas sim de uma luta, inclusive do eu consigo mesmo, em sua incompletude inerente, em estar alinhado, podemos afirmar, com ou com vida (o “ser mais”), ou com a morte, (o “ser menos”). O ser mais tem o gosto da liberdade e se desenvolve no gosto da vida e também no medo de perdê-la, afirma Freire (2021).

O que fazer frente a discursos dominantes que impulsionam o humanismo da identidade, que é uma força propulsora para construção do ser menos dos sujeitos? Nossa aposta não pode ser aguardar atos deliberativos dos grupos que estão no exercício do poder para anunciarem um humanismo outro, comprometido com o ser mais, com as singularidades, com alteridade – um humanismo da alteridade. Freire (2021, p. 60) assevera: “já deixei claro que nenhuma sociedade se livra desses horrores por decreto nem

tampouco porque um de seus sujeitos fundamentais, os dominantes, num gesto amoroso, regale um nova forma de viver aos condenados da terra”.

Como a personagem do livro de Virgínia Woolf, mencionado no início deste texto, talvez a gente note, ao calcular nossas ações em um horizonte de possibilidades, que, em determinadas situações, o humanismo da identidade existirá e continuará existindo. Não basta isso, percebamos que continuará exercendo sua força, vigorosa com sua própria verdade. Como observa Ponzio (2019), nossas palavras não se livram, de uma vez por todas, do discurso dominante. Ao invés disso, “a palavra se ri do discurso dominante e da identidade, do sujeito identitário, que se obstina a controlá-la” (Ponzio, 2019, p. 57). Essa é uma das nuances particulares da ligeireza da palavra, na visão do estudioso. Em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (2010), encontramos essa potência do riso libertador, que Ponzio desenvolver em muitos de seus escritos.

Como Miotello e Ponzio (2019, p. 64), estamos interessados em encontrar e escutar quais seriam as forças capazes de “liquefazer a petrificação da realidade”, solidificação essa produzida pelos discursos dominantes, relativamente estáveis que se revestem, que se parecem, como a única verdade possível. Ponzio aposta que essa força está principalmente no falar indireto da literatura. Miotello a reconhece e propõe que possamos, além disso, olhar para a ideologia do cotidiano, das trocas e interações mais provisórias, livres, discretas e até desimportantes que não se restringem, como regra, a uma ou outra esfera da comunicação discursiva.

Retomando o livro com que iniciamos as reflexões neste texto, *Pensamentos de paz durante um ataque aéreo*, podemos dizer que a posição da autora alinha-se a esse diálogo entre Ponzio e Miotello, em *A ligeireza da palavra*. Na esfera do mundo da literatura, a autora-criadora nega-se a encerrar-se no medo e na impotência, ao mesmo tempo em que vislumbra formas outras de enfrentamento a realidades opressoras e duras, neste caso, a guerra. Nas palavras

de Woolf (2021), “existem outras mesas além das mesas de oficiais e das mesas de conferências”. Nessa toada, ela, então, considera a conversa íntima uma grande arma valiosa. Mesmo parecendo inútil, a autora segue, a conversa íntima, também com os homens de guerra e da guerra, é uma maneira de combate ao ódio. À agressividade, à tirania e ao desejo de dominar podemos responder, nas mais diversas instâncias, com um pensamento contracorrente em que olhamos para a escravidão de todos os sujeitos.

Movidos por essa grande questão, de como podemos responder ao mundo do humanismo da identidade, propomos, em um pensamento exploratório, que possamos nos deslocarmos de nós mesmos, emergir da gente próprio, e nos colocarmos efetivamente no terreno entre eu e o outro, indo em direção à alteridade. É desse lugar que a identidade se constitui, da relação com a alteridade. Essa relação amorosamente interessada pelo outro, produtiva, requer que possamos ver, enxergar, algo além do próprio, da identidade. É sermos sujeitos exilados, em algum sentido, do mundo restrito e único ao eu.

Apesar do eu, de seu ensimesmamento, o encontro com o outro é inevitável, como já sabemos ao sermos leitores dos escritos bakhtinianos. Nessa vida permeável ao outro (inclusive aos outros do próprio eu), o fechamento no mundo acaba sendo uma tentativa, ilusória, de preservação de algo, de ideias, de bens materiais, de vida e modos outros de enxergar o mundo. Por que não perceber que esse deslocamento para a alteridade é o lugar das relações?

Um jeito de emergirmos de nós mesmos passa, a nosso ver, do reconhecimento (valorado e responsável) de que existem outros sujeitos, outras realidades – algo como “há” uma certa vida, “há” uma certa paisagem”, “há” um certo ser humano que não eu. Isso pode incluir uma pedagogia do olhar, do ver, da visibilidade do olhar. Ou seja, de enxergar, na realidade viva e concreta, as materialidades que me constituem e estão, de algum modo, em relação comigo.

Se considerarmos a leitura que Bakhtin (2003) faz de Goethe, talvez este um dos convites que o Círculo de Bakhtin nos faz: aliarmos ao fato da cognição a potente capacidade do olhar, do ver. Para Bakhtin (2003), Goethe soube como fazer esse trabalho do olho que não se descola do pensamento. Como um sujeito que souber ver, com o olhar, a intervenção do humano no espaço, Goethe foi, na perspectiva de Bakhtin, um grande mestre que nos ajuda a perceber e conhecer o tempo histórico.

Bakhtin (2003, p. 225) chama a atenção para nossa capacidade de “ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas”, mas sim de algo necessariamente “em formação, como acontecimento”. Isso exige de nós uma presença capaz de notar, de perceber, os “indícios do curso do tempo”. Trata-se de observar as materialidades que, dizendo algo do humano, estão no espaço. A importância dessa materialidade é tamanha que encontramos nesse ensaio de Bakhtin, intitulado O tempo e o espaço nas obras de Goethe, termos e expressões para se referirem a essa dimensão material da realidade, dentre elas: “sinais visíveis”, “indícios complexos do tempo histórico”, “indícios sensoriais concretos”, “vestígio”, entre outros outros termos.

Essa dimensão material da realidade está vinculada necessariamente aos processos cognitivos, do pensamento. Como afirma Bakhtin (2003, p. 225), “o trabalho do olho que vê se combina aqui com os mais complexos processos de pensamento”. Essa correlação do pensamento com o olho que vê é um caminho para compreendermos o universo dos signos, das palavras, que compõem as mais diversas esferas da comunicação, como o campo da educação, em que estudamos materialidades que, integrando, de alguma forma, o universo humano pode apontar para modos de vida na nossa sociedade.

Bakhtin (2003, p. 233) inclui, em sua leitura, um trecho em que Goethe percebe a paisagem e a vê do ponto de vista ideológico para compreender algo do humano. Para abordar “a perspicácia

histórica próprio do olhar de Goethe”, Bakhtin nos convida a conhecer uma reflexão de Goethe, em sua viagem para Pirmont, na Itália. Ao passar por uma estrada em um determinado vilarejo, o olhar de Goethe o leva a afirmar que, há trinta anos antes, essa cidade contou com um “excelente prefeito”. Bakhtin, então, afirma:

O que será que ele (Goethe) terá visto de especial? Viu muito verde, muitas árvores, percebeu seu caráter não casual, notou nelas um vestígio de uma vontade humana única que agia de modo planejado, e pela idade das árvores, que ele definiu aproximadamente de vista, percebeu que o tempo em que essa vontade ativa foi realizada de forma planejada (Bakhtin, 2003, p. 233).

Além desse exemplo nos dar a conhecer um tipo de olhar que se articula com o pensamento, também notamos o quanto o passado liga-se ao presente e ao futuro. No tempo presente, o passado tem uma relação necessária e visível com o presente e até com o futuro desse espaço. Essa ligação necessária, historicamente produtiva, do passado, criador, com o presente e com um futuro está ligada a noção de “plenitude do tempo”, para Bakhtin. Segundo o pensador russo, os processos históricos dos acontecimentos podem ser revelados no espaço, se este for “corretamente compreendido e objetivamente visto”, sem a fuga à fantasia e, podemos afirmar, exigindo que o sujeito saia do seu lugar em que apenas vê a si mesmo.

Para emergir de si mesmo, se tomado pelo humanismo da identidade, passando ao encontro com o outro, é preciso enxergá-lo, vê-lo, de algum modo. O olhar parece ser um dos caminhos possíveis para que consigamos nos deslocar, um pouco mais e mais, em direção ao outro, seja esse outro a paisagem, as letras ou qualquer outra materialidade significativa.

Essa pode ser uma das práticas do professor, convidar a perceber as mais diversas materialidades e, então, interpretá-la (o trabalho do pensamento). É preciso ver a materialidade e, então, ver além dela, sem perdê-la de vista: olhar para o humano, para a

história, para os processos sociais de constituição de modo de vida, de relações sociais, de relação com a terra, de relação com a natureza. O professor e pesquisador João Wanderlei Geraldi, em suas obras, provoca-nos a pensar o

professor como aquele que precisa ter a disposição para ver e convocar seus alunos a verem também, ampliando possibilidades de leitura.

Neste texto, o que nos move é o olhar, a capacidade de também vermos com os olhos. Em um mundo apressado regido pela lógica da produção incessante, ter tempo disponível para práticas do olhar é revolucionário e pode nos deslocar em direção ao outro.

Referências

BAKHTIN, M. O tempo e o espaço na obra de Goethe. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. Organização e notas de Ana Maria de Araújo Freire. 13 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

PONZIO, P.; MIOTELLO, V. Augusto Ponzio e Valdemir Miotello em diálogo. A ligeireza da palavra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

WOOLF, V. Pensamentos de paz durante um ataque aéreo. Tradução de Ana Carolina Mesquita. Edição bilingue. São Paulo: Editora Nós, 2021.

POR UM DESTERRAMENTO AMOROSO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Denise Santos LIMA²⁹⁶

Resumo: Este texto trata da questão do desterramento amoroso nas práticas do ensino de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a ótica da *pluridiscursividade dialogizada*, com base na cultura plurilinguista, conceito caro ao filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin.

Introdução

Ao receber o convite do grupo Nepalp (CED/CCE UFSC) para discutir, neste encontro de estudos bakhtinianos de 2024, os desterramentos éticos, estéticos e cognitivos na perspectiva do ato amoroso, no sentido daquilo que nos move e nos transforma, em um mundo contemporâneo degenerado pelo sistema capitalista-produtivista, onde as relações de poder instituídas geram segregação social, trago algumas palavras sobre o plurilinguismo no ensino de Língua Portuguesa, sob o viés da *pluridiscursividade dialogizada*, como ato cognitivo amoroso e responsável das (dos) professoras (es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em discussão com o Grupo Atos/Uff (Grupo de Estudos e Pesquisas Bakhtiniano, do qual faço parte), fui provocada a pensar na metáfora do desterramento como a possibilidade da consciência de si que emerge de uma consciência outra, em seu plurilinguismo pluridiscursivamente dialogizado. Bakhtin, em seu “O discurso no romance” (2014), trata dessa questão trazendo a polifonia e a bivocalidade, como categorias fundamentais nesse processo:

²⁹⁶ Universidade Federal Fluminense. E-mail: denisesl2020@gmail.com

O plurilinguismo introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução), é o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor. A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. (...) um diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens (BAKHTIN, 2014, p.127-128).

O que Bakhtin viu na relação do autor e do herói no gênero prosaico do romance eu vejo na relação de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro, com as quais fiz a pesquisa da tese de doutoramento, concluída em abril deste ano²⁹⁷. Trata-se da pluridiscursividade dialogizada e do plurilinguismo sociolinguístico. Ou seja, cada voz que fala vem de um território diferente e é uma parte constitutiva de uma diversidade social que é existente, é real.

A “pluridiscursividade dialogizada” na construção dos enunciados escolares

Na perspectiva bakhtiniana, um enunciado pode ser verbal ou não verbal. Ele acontece no encontro, na vida, na relação da arquitetônica tríplice eu-outro, na linguagem, em um gênero discursivo que, em sua teoria, está relacionado à linguagem verbal, mas nós alargamos o conceito desse termo, já que compreendemos, com Bakhtin, que o enunciado não é apenas verbal. Por isso, a pintura ou a fotografia, por exemplo, são enunciados enformados em um gênero discursivo. O mundo contemporâneo se faz em muitas linguagens e em muitos gêneros, com os quais enunciamos e transformamos o mundo.

²⁹⁷ *A aula como ato responsável: concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa.*

No prefácio de *Barcos ao Mar*²⁹⁸, Wanderley Geraldi diz à Marisol Barenco que, com Bakhtin, ela “sabe que um gênero somente se afigura, se configura por sua relação com os outros gêneros e que entre eles o importante não é a identidade de cada um, mas as inter-relações que os engravidam e lhes permitem gestar e parir um outro gênero, e outro, e outro” (2021, p. 11). E ao falar desse gênero que é prenhe de relações gerando outros gêneros, Geraldi também chama a nossa atenção pontuando que o relevante na leitura de um enunciado literário ou cinematográfico, por exemplo, não é notarmos e analisarmos os gêneros desses enunciados, e sim “nos perdermos para deles retornarmos enriquecidos pela experiência do êxtase que não nos deixa estáticos, mas brilhantes e vibrantes” (idem, p. 11). Ou seja, nesta relação entre gêneros discursivos que nos deixa “brilhantes e vibrantes”, como afirma Geraldi, está presente o princípio da “pluridiscursividade dialogizada”, muito bem compreendida por Augusto Ponzio, à luz da filosofia bakhtiniana: “(...) encontro dialógico de mais línguas e de mais linguagens que não se limitam a coexistirem em uma comunidade ou indivíduo, mas se confrontam e se conhecem reciprocamente” (2020, p. 57-58). Eis a beleza dos gêneros discursivos com os quais materializamos nossos enunciados em atos de compreensão responsiva ao mundo, pela/na/com a linguagem e seu plurilinguismo.

Bakhtin afirma que ao enunciarmos, atuamos na fixidez do sentido da língua, mas, ao mesmo tempo, a nossa participação nesse sistema o transforma, porque cada enunciado é único e irrepetível e, ao mesmo tempo, é histórico e cultural, ou seja, todas as linguagens da humanidade se encontram nessa nossa possibilidade de dizer, transformando-se.

Quando a comunicação discursiva é compreendida na perspectiva dialógica e responsiva, o enunciado passa a ter como

²⁹⁸ *Barcos ao Mar*: “registro porque me acontecês”, é um livro de Marisol Barenco de Mello, fruto da escrita do seu memorial heterobiográfico.

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. Em contrapartida, se nos prendermos às concepções que reduzem a linguagem à análise linguística visando apenas a estrutura e a forma da língua, não conseguiremos torná-la objeto de reflexão.

Bakhtin também defende o princípio da bivocalidade no romance e, mais uma vez, me benefico de seus pensamentos para a compreensão das práticas escolares do ensino da língua:

A relativização da consciência linguística, sua participação essencial na multiplicidade e na diversidade sociais das linguagens em transformação, a oscilação das intenções semânticas e expressivas dos desígnios dessa consciência entre as linguagens (igualmente interpretadas e objetivas), a inelutabilidade para ela de um falar indireto, restritivo, refrato, tudo isso constitui os postulados indispensáveis da autêntica bivocalidade do discurso em prosa literária. Essa bivocalidade é predescoberta pelo romancista na diversidade viva de línguas e linguagens que a envolve e que alimenta a sua consciência, e não é criada sobre uma polêmica superficial, individual e retórica com os indivíduos (2014, p. 129).

O falar indireto e refrato se constitui da escuta de vozes não podem ser inventadas, são realmente posições no mundo. Então é esse o caminho que podemos traçar com as crianças no ensino de Língua Portuguesa. Como escutarmos as vozes e ao escutá-las darmos uma carne poética para elas, sem inventar uma história com a pretensão de simplesmente ensinar a forma de um gênero, que deixa de ser dialógico para se torna monológico, visto que se cria uma obra composicional visando a forma mas faltando nela o ferrão ideológico, o encontro de vozes nas fronteiras do encontro de consciência, duas visões de mundo em choque: a *bivocalidade*.

Trago um recorte de um trecho do material da pesquisa vivida com Cláudia e Márcia, no Colégio Pedro II, onde me debruço nessa discussão da força do plurilinguismo e da pluridiscursividade dialogizada:

Trago um trecho recortado do material de pesquisa vivida com Cláudia e Márcia, no Colégio Pedro II, para pensarmos nesse movimento da aula pautada pelos princípios da pluridiscursividade dialogizada. No episódio, a relação é entre a linguagem artística de pintura de telas, a linguagem corporal, a linguagem escrita e a fotográfica. Falo do trabalho com o *Lute como uma gordinha*²⁹⁹ que Cláudia desenvolveu com sua turma.

A última parte da aula foi na biblioteca, onde Cláudia fez a segunda parte da oficina que desenvolve com o livro *Lute como uma gordinha*. Ela mostrou a primeira ilustração da capa feita por Analu, ilustradora do livro, e disse que ela se inspirou em obras de artes de outros séculos. Mostrou a obra em que Analu se inspirou para esta ilustração e perguntou se eles gostariam de fazer o mesmo movimento que a ilustradora fez com a Aninha (personagem protagonista do livro), que é reproduzir com seus próprios corpos a leitura da obra. Durante a atividade Cláudia ofereceu alguns acessórios, semelhantes aos que apareciam nas obras, para comporem a cena. Quando apreciavam a primeira obra, Cláudia disse às crianças que o fato de ser uma mulher, não significava que só as meninas poderiam representar aquela obra. No decorrer da discussão, as crianças disseram que elas ali estavam como atores e atrizes. Depois disso, alguns meninos se elegeram para fazer a reprodução. Combinou com a turma de fazer mais uma rodada na sexta-feira que vem com outras obras, dando oportunidade de outras crianças reproduzirem. Após a saída das crianças, eu e Cláudia conversamos. Ela disse que a ideia era mostrar às crianças as fotos que tiraram. Pensou em editar o arquivo do livro, trocando as ilustrações de Analu pelas fotografias. Assim as crianças iam se ver no lugar de Aninha (DENISE LIMA, relato da aula de 14/10/2022).

²⁹⁹ Livro de literatura infanto juvenil, com autoria de Cláudia Reis, Malu Jimenez, Rosane Gomes e Analu Steffen. “O livro LUTE COMO UMA GORDINHA faz parte de um projeto que tem o mesmo nome e busca levar às escolas e a outros espaços ações que chamem a atenção para o problema da gordofobia na infância. (...) A proposta é desvendar o estigma da gordofobia na infância, propondo uma reflexão sobre como os comportamentos gordofóbicos acontecem no começo da vida, quais são as consequências de tais comportamentos e, principalmente, como rever o tratamento gordofóbico nesse período tão importante para a formação da individualidade. As ilustrações são inspiradas em obras de arte que podem ser acessadas por QR Codes que ficam junto às imagens do livro” (JIMENEZ, M. et al. 2022, p. 5)

Danças no bar Fernando Botero, (2001) Ilustração do livro “Lute como uma gordinha”



Fonte: <https://artsandculture.google.com/?hl=pt-BR> Fonte: acervo da autora

Reprodução de Breno à obra de Botero Reprodução de Carolina à obra de Botero



Fonte: Acervo da autora

Cláudia (junto às demais autoras) desenvolve este projeto “Lute como uma gordinha” nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro e de outras cidades. As crianças precisam viver esta experiência de buscarem compreender o humano e suas relações sociais a partir da possibilidade de criação e reprodução de sentidos em enunciados ideológicos que se constituem na/com a linguagem e sua pluridiscursividade.

Para conversar com elas sobre o problema da gordofobia, a professora não só leu o livro, como fez um movimento de mostrar obras de pintores de outros séculos (ou não) com os quais a ilustradora Analu Steffen dialogou para compor sua própria obra. As crianças penetraram no movimento arquitetônico de construção artística da Analu Steffen e construíram a sua própria, reunindo o material (seu corpo e alguns acessórios) e o conteúdo (valorado pela concepção de mundo delas), em ato enunciativo de compreensão responsiva à vida, pela/na/com a linguagem e seu plurilinguismo.

O ato responsável de Cláudia, nesta aula, se fundamentou nos princípios da concepção enunciativo-discursiva da linguagem. Tomou as crianças enquanto seres ideológicos, expressivos e falantes, sujeitos do ato na vida, quando propôs, através da história de Aninha e das obras dos pintores uma discussão sobre gordofobia. Do meu lugar de autora-contempladora compreendi o movimento de ilustração de Analu Steffen como uma afiguração das obras dos pintores destacados na legenda das imagens acima. Vi a Aninha empoderada ocupando, com seu corpo gordo, um lugar de destaque nas obras de arte de pintores renomados. Pela narrativa de Cláudia, sua intenção era proporcionar às crianças esse movimento que Analu Steffen fez com esta personagem. Então, elas se colocaram no lugar de destaque usando seus corpos para reproduzirem algumas obras de artes. No entrecruzamento da linguagem escrita contando a história de Aninha e a linguagem da arte (mesmo que pela via da reprodução) com as ilustrações de Analu Steffen e o movimento das crianças se colocando no lugar da Vênus de Pedro Paulo Rubens, da Moça de Vermeer e da Dançarina de Botero, Cláudia e as crianças, além de refletirem sobre a questão da gordofobia, ressignificaram os sentidos sobre gênero ao discutirem as relações sociais distintas entre homens e mulheres, fruto de um sistema patriarcal. Vi naquelas questões, abordadas por Cláudia, uma forma de desnaturalizar esse sistema que, muitas vezes, nos constrange. Uma aula como ato responsável calcado por

uma concepção enunciativa e dialogizada com forças centrífugas que enfrentam a lógica homologada pelo sistema. Naquele acontecimento presenciamos um momento único de transformação da escola vendo Breno no lugar da dançarina de Botero, Hudson e Thales reproduzindo a “Moça com brinco de pérola”, de Vernner. E nesse entrecruzamento das linguagens, a professora ainda trouxe a linguagem fotográfica. Entre uma linguagem e outra, em uma rede dialógica de sentidos, elas compreendiam e ressignificavam os valores ideológicos sobre os temas em questão.

O recorte do trecho sobre esta aula, colocado acima, termina comigo dizendo que Cláudia “pensou em editar o arquivo do livro, trocando as ilustrações de Analu Steffan pelas fotografias. Assim, as crianças iam se ver no lugar de Aninha”. Pensando na forma arquitetônica da construção artística que reúne o material e o conteúdo ético-cognitivo valorado pelo autor, vejo a possibilidade de alargamento desse movimento das crianças de lerem a forma que a ilustradora deu à sua obra, se enredando nela para criarem a sua própria. E se elas, ao se verem no lugar de Aninha (após sua edição dos arquivos do livro) fossem provocadas a pensarem em outras lutas além das questões de gênero e de gordofobia e criassem um novo livro com narrativas escritas em poemas ou pequenos contos? Quantos fios mais se entrelaçariam nessa rede?

Considerações finais

Para encerrar, farei um apanhado do que foi refletido até aqui. Vimos que a linguagem se concretiza em enunciados concretos, que se dá em um gênero discursivo, com estrutura (que se modifica nos atos); forma (como voz e não como coisa); geração (como criação dialógica); e expressão (como ideologia). Todos estes elementos estão amalgamados e enformam o ato enunciativo, responsivo e responsável, de um autor que se posiciona diante do mundo e diz a sua palavra única e irrepetível. Mas, para dizer, é preciso conhecer as formas composicionais das diferentes linguagens (plurilinguismo), e o valor ideológico que é obtido através da força de seus elementos (conteúdo e material). Tudo isso a partir do princípio da pluridiscursividade dialogizada, que faz parte de uma concepção de

ensino enunciativo-discursiva, defendida por Bakhtin, o Círculo³⁰⁰ e seus precursores. A cultura é plurilinguística e constituída de muitos gêneros. A escola, além de promover o plurilinguismo (disponibilizar várias linguagens), precisa fomentar diálogos que favoreçam a elucidação de uma linguagem à luz de outras.

Compreendemos que para ser pluridiscursiva a escola, além de promover o plurilinguismo (disponibilizar várias linguagens), precisa fomentar a elucidação de uma linguagem à luz de outras.

Na perspectiva bakhtiniana da linguagem, a fonte pluridiscursiva e dialógica do enunciado só acontece quando a língua deixa de ser vista como um meio de comunicação e passa a ser objeto de reflexão, para esclarecermos a língua outra no cotejo com a nossa própria. Isso nos faz entender que a fonte do enunciado é o plurilinguismo do mundo. É a variedade das linguagens do mundo, que estão sempre em relação dialógica, bivocal e pluridiscursiva. É por esse desterramento cognitivo na perspectiva do ato amoroso, nas práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa, que venho lutando em busca da transformação de um mundo degenerado pelo sistema capitalista de produção.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética – A teoria do romance. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da Poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013b.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de estilística no ensino da língua. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

³⁰⁰ O Círculo de Bakhtin foi um grupo composto por estudiosos russos, cujo Bakhtin era o líder, que desenvolvia estudos científicos e filosóficos sobre a linguagem

MARIAS DESTERRADAS: O CRONOTOPO DA ESCOLA E AS ENUNCIACÕES SOBRE O NÃO APRENDER

Ana Lucia Adriana COSTA E LOPES³⁰¹

Ao ler as cartas circulares do X Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos – Desterramentos: por um ato humanamente amoroso e ir me inteirando das histórias que permeiam e enunciam o lugar em que estaremos para nossas discussões dialógicas, fui construindo um cenário que, simultaneamente, voltava ao passado e, ao mesmo tempo, também revestia a contemporaneidade. A ilha, seus vários nomes, o pensamento de como a ideia dessas nomeações foram se constituindo, ligadas à historicidade e à cultura local, e, por fim, à história da Nossa Senhora do Desterro, em que Maria afigura uma pessoa que é desterrada, mas que também acolhe, configuração tão atual num momento em que o mundo vive de idas e vindas, de expulsatórias e acolhimentos de pessoas, mulheres jovens e crianças. Com tudo isso, fiquei pensando nessa palavra desterro e não consegui deixar de tensioná-la e até mesmo antagonizá-la: desterrar/aterrar... É possível desterrar sem aterrar? Quem está aterrado pode ser desterrado e ficar desterrado? É possível ser desterrado e ser aterrado em um lugar que não se quer aterrar? Parece confuso e é! Isso porque, quando não se sabe o sentido dado a uma enunciação ou os vários sentidos que podem habitá-la, o mal-entendido rapidamente se fará.

Ao falarmos em enunciação, como em Volóchinov³⁰², entendemos que a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e

³⁰¹Grupo de Estudos e pesquisa Bakhtiniano – Atos/UFF – Universidade Federal Fluminense / Secretaria de Educação/Juiz de Fora.

³⁰² Caro leitor, trarei as citações nas notas de rodapé para não interromper o fluxo da escrita.

de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder³⁰³. Isso leva esse autor a afirmar a palavra como uma arena de conflitos, reforçando a enunciação como seu objeto de estudo. O enunciado é o produto da criação ideológica, sendo também ideológico em sua essência e caracterizado como tecido de muitas vozes. Entendemos que, ao enunciar, o sujeito o faz de seu lugar único na estrutura social, nas interações que esse indivíduo estabelece.

Para Mello, enunciar é responder como um elo na cadeia discursiva do grande tempo, na vida. Isso não significa a noção estruturalista de falante-ouvinte, embora façam parte dessa relação de modo figurado. Quem enuncia “fala” por diferentes gêneros, sendo a fala oral uma dessas formas³⁰⁴.

Ao explicitar o que entendemos por enunciação para tratar desterrar/aterrar, não podemos deixar de trazer que esse enunciado aciona um movimento no espaçotempo, o que nos leva a pensar seus sentidos em relação com o cronotopo.

Vamos retomar o conceito de cronotopo para tecer nossa próxima discussão. Tanto na vida cotidiana como na literatura, tempos e espaços estão imbricados com os acontecimentos e os sujeitos que deles participam, axiologicamente orientados. Bakhtin, em formas de tempo e de cronotopo no romance, ajuda-nos a compreender melhor essa indissolubilidade de espaço e tempo como uma categoria conteudístico-formal da literatura categorizada por cronotopo (tempo-espaço). No cronotopo artístico literário, ocorre a fusão dos índices espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo se condensa, comprime-se, torna-se artisticamente visível. o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história, os índices de tempo transparecem no espaço o qual se reveste de sentido e é medido pelo tempo³⁰⁵.

³⁰³ Volochinov (2017)

³⁰⁴ Mello (2017)

³⁰⁵ Bakhtin (2014, p. 211)

Calcada nestes dois elementos: enunciação e cronotopo, para que o mal-entendido não se faça, aqui o desterramento se encontrará na tensão entre melhorativo e pejorativo, pois trarei o desterrar/aterrar para pensar a escola e um de seus modos de exclusão, o Laboratório de Aprendizagem. Por esse motivo, usarei desterramento como forma de demonstrar essa arena de conflitos. Pensando que, para desterrar, é preciso estar aterrado e que, ao estar desterrado, não se fica solto no espaçotempo, ligamo-nos a novos espaçostempos. Assim, pensaremos nos desterramentos no cronotopo da escola e no cronotopo do laboratório. Primeiro desterramento: ser criança ou ser aluno? Deixar de ser criança para ser aluno?

Para Motta, na Modernidade, a escola se constitui como um espaço para a materialização da infância inventada, mas, se o faz, ela abre também outra prerrogativa: qual o lugar da criança nessa instituição? O lugar que a escola tem para a criança é formulado a partir do discurso da infância idealizada, seja pelo professor, seja pela própria instituição, seja pelo grupo social. Esse espaço físico passa a se configurar como lugar que pode ser apreendido a partir da posição que a criança ocupa no discurso³⁰⁶.

Na escola, a criança ocupa o lugar de aluno, posição que deve ocupar também no discurso, estabelecendo-se, assim, um antagonismo entre ser criança e ser aluno dentro dessa instituição. Quando fala sobre ser aluno, o discurso se desloca para o aprender, para a assimilação de conhecimento, alocando, porém, essa aprendizagem no sujeito. O espaço é um dos componentes que materializa o discurso e vice-versa.

O momento de ser criança dentro da escola é permeado pela visão adultocêntrica, trazendo a visão da criança passiva que deve ser norteadada pelo adulto que define quais são os lugares para sua infância. Na escola, há lugares determinados para ser criança, enquanto se é aluno, pois escola é lugar de ser aluno. E é a partir da imagem de aluno que a criança se configura, frente a uma visão do

306 Motta (2010);

adulto de como ela deve proceder nesses lugares, o que vai depender se, naquele momento, ela ocupa a posição de aluno ou de criança no discurso do professor ou da instituição. Todavia, em nossa percepção, a posição da criança no discurso é majoritariamente referenciada ao ser aluno, concedendo-se, em determinados momentos de brincadeira ou em lugares como o recreio, que ela assuma a posição de criança. Esse é o primeiro desterramento: é preciso desterrar de um modo de viver a infância, as brincadeiras de uma forma de ser criança para aterrar na posição de aluno. De criança para aluno.

Segundo desterramento: aprender ou não aprender? Da sala regular para o Laboratório de Aprendizagem?

Se o tempo é o princípio condutor do cronotopo, na escola é o tempo de aprender. A escola é fragmentada por séries, anos, ciclos, módulos, unidades de referências temporais padronizadas socialmente que orientam, com maior ou menor amplitude, a vida dos sujeitos ou dos grupos da sociedade. Mas os tempos são valorados. Se o nosso tempo biológico é nascer, crescer, envelhecer e morrer, a vivência desse tempo é relativa. Na escola, o tempo de aprender será dimensionado por proposta pedagógica definida por políticas nacionais, regionais, locais e, por fim, pelo projeto político pedagógico da escola os quais irão materializar-se num espaço valorado.

Bem, no nosso raciocínio, se, no cronotopo da escola, a aprendizagem é valorada e, para habitar esse espaço, é preciso estar em consonância com o tempo de aprender, quando isso não ocorre, ela cria dentro de si outro cronotopo: o cronotopo da não aprendizagem - o Laboratório de Aprendizagem. Num movimento de que existe um espaçotempo de aprender e um espaçotempo para quem ainda não aprendeu, a criança passa a habitar esses dois espaçotempos. Poder-se-ia pensar que esse espaçotempo é um entrelugar da aprendizagem e não aprendizagem, mas os processos que vão se configurando acabam por empurrar essa criança porta adentro para o Laboratório, presentificando a posição de quem não sabe. Aqui *um segundo desterramento*, a criança, agora

ocupando o lugar de aluno, é desterrada da sala de aula regular para aterrar no lugar de quem não sabe e precisa aprender.

Mas as crianças que são desterradas de suas infâncias, desterradas de suas salas regulares, também sabem desterrar os enunciados e os discursos que as aterram.

Conversa com Diego

Ana

O recreio é que horas?

Diego

Não sei.

Ana

Vocês não veem o horário?

Diego

Quando tem Educação Física, não dá recreio.

Ana

Por que aí já vai para a Educação Física?

Diego

É, mas nem sempre a tia brinca do que a gente quer.

Conversa com Talita, Hilary, Kevilyn

Talita

A Hilary ficou com a professora.

Ana

É?

Kevilyn

Mas ela estava passando muita matéria. E não queria deixar a gente descer.

Hilary

Isso não é justo não

Ana

Descer para onde, gente?

Hilary

Para o recreio

Ana

Aí tem que acabar?

Hilary

Tia, isso não é justo. Nós não podemos brincar, mas tem que escrever. Isso não é justo não. Nós temos que brincar e escrever.

Nas conversas com Diego e Hilary, eles enunciam sobre não haver espaço para ser criança. Na fala de Diego, ele mostra que a atividade escolar não substitui o brincar. Já Hilary aponta os dois lugares na mesma enunciação: brincar e escrever/criança e aluno. Hilary aprende, a partir da punição, a ficar em sala.

Existe uma construção discursiva e histórica do que é a instituição escola e como ela deve funcionar. Há também uma organização espacial que se mescla com a organização temporal, fundindo-se numa única instância na qual o tempo do recreio se torna o tempo do castigo na sala - não no pátio - com o valor negativo do mau aluno que conforma o sujeito que frequenta essa dimensão da escola a partir desse discurso. Isso porque existe uma construção discursiva e histórica do que é a instituição escola e como ela deve funcionar. Quem são as crianças no laboratório? As crianças no laboratório são desterradas...

Qual o sentido que está realmente colocado ali, naquela sala, às vezes apertada das escolas, com armários lotados de material ou com produções das professoras e profissionais que se desdobram entre horários de sala de aula, tarefas pessoais e encontros de formação, que tentam superar a falta de verbas ou recursos para materiais pedagógicos, buscando o que pensam ser melhor para seu aluno?

Sejam quais forem, as crianças não estão alheias às vivências, aos discursos e aos enunciados que as circundam nesse cronotopo. Minha suspeita se confirma na enunciação de Kevilyn, quando me conta um episódio sobre um aluno novo que chegara à escola:

Conversa com Kevilyn e Talita

Kevilyn

Temum novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia.

Ana

Quem é que é novato, gente?

Kevilyn

O Caique.

Talita

O Caique, tia.

Kevilyn

É. Escreve tudo agarrado.

Kevilyn

Quem é o Caique, gente?

Kevilyn

O menino.

Ana

Mas chegou agora?

Kevilyn

Chegou antes de ontem.

Ana

No fim do ano?

Kevilyn

É.

Talita

Ele escreveu uma letra lá no livro... Ele sabe ler. Só que a letra dele, ele não separa.

Sim, as crianças sabem que ali é o lugar que elas devem ocupar por não aprender. O menino novo não sabe desgarrar as letras, precisar vir ao Laboratório... Surpreende o modo como as crianças são conscientes da maneira como são tratadas na escola. Elas são conscientes de como são vistas pelos adultos.

Mas o que realmente me causa surpresa é que Kevilyn tenha consciência de que é preciso que ele seja desterrado da sala regular. A preocupação de Kevilyn não passa pela exclusão e, sim, pelo acolhimento. É na escuta das crianças que temos o sentido de desterramento bakhtiniano.

Ao fazer o oferecimento do Laboratório, a escola está pensando em estratégias para a aprendizagem. O Laboratório é um local para que esse aprendizado se materialize. Como vimos no

episódio acima, a criança tem consciência de que, para estar lá, é preciso não aprender, não saber.

Uma das respostas da escola à não aprendizagem é o Laboratório de Aprendizagem, mas aqui não podemos esquecer que as crianças também estão em resposta. Elas desterram os enunciados aí subentendidos e lhes dão novos sentidos, elas são marias desterradas, mas também são as marias, que, como Kevilyn, acolhem o outro em um ato humanamente amoroso!

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MELLO, Marisol B. de. Porque tu me escutas eu existo. In: MELLO, Marisol B. de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**, Tese de doutorado. 2010. 181 p. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 1.e. 2017.

DIVERSIDADE E ALTERIDADE NAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Janete Eloi GUIMARÃES³⁰⁷

RESUMO: Esse texto propõe algumas reflexões sobre as possibilidades e limites da inclusão de uma perspectiva orientada pela diversidade cultural e linguística nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. Tais reflexões partem da análise de enunciados de uma professora produzidos na situação interacional de entrevista. A fundamentação teórico-metodológica que orientou o olhar sobre esses dados está ancorada na concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2011). As questões propostas objetivavam principalmente (i) abordar as possíveis intersecções entre o ensino de língua inglesa e uma abordagem a partir de uma perspectiva que promova a diversidade cultural nas prática em sala de aula e (ii) as maneiras pelas quais emergem e são abordadas temáticas que se contraponham ao ensino da língua inglesa orientado pelo viés hegemônico.

Palavras chave: Alteridade; ensino de língua estrangeira; competência intercultural.

Introdução

A língua inglesa assumiu, especialmente a partir do século XX, um protagonismo no cenário global nunca antes visto. Conforme apontado por Moita Lopes (2008), estima-se que cerca de 1 bilhão de pessoas ao redor do mundo aprendem inglês, das quais 750 milhões a utilizam como segunda língua. Tal amplitude acabou por impactar em sua própria identidade enquanto língua, em um processo de reformulação de sua identidade nacional, que a levaria

³⁰⁷ Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: j.guimaraes@ufsc.br

a uma condição de língua franca global (Anjos, 2016). Esse cenário, no qual observamos simultaneamente o processo de alastramento da língua e sua desterritorialização, irá impactar especialmente no ensino da língua inglesa, em um movimento que busca superar perspectivas coloniais que durante muito tempo orientaram sua prática (Anjos, 2016), além de pensar em uma formação orientada pela construção de uma competência capaz de dialogar com essa nova realidade, qual seja, uma competência intercultural.

Com base nas reflexões empreendidas por Bakhtin e o Círculo de Bakhtin, compreendemos a relação eu x outro como constituinte da linguagem e dos sujeitos sociais. Ampliando, dessa forma, a ideia de comunicação, podemos vislumbrar a importância do diálogo com o outro em sociedades multiculturais, o que faz com que a competência intercultural assuma um lugar de destaque no processo de aquisição de uma língua estrangeira (Afonso, 2008). Essa competência ganha relevância quando pensamos na língua inglesa como língua que assume uma pluralidade global, demandando o reconhecimento das diversidades a ela inerentes (Anjos, 2016).

Esse lugar assumido pela língua inglesa relaciona-se com a percepção de que ela é instrumento necessário para se estar e se relacionar em um mundo globalizado, justificada pela sua disseminação e seu uso como língua franca. Utilizaremos nesse trabalho a definição de língua franca conforme apresentada por Silva (2019, p. 162), como “parte de um paradigma de inglês global, pois grande parte de seus falantes não são nativos; contudo, todas as variedades da língua são aceitas ao invés de serem preteridas em relação às variedades concebidas como hegemônicas e padrão.”

Apesar de entendermos que esse protagonismo afeta diretamente a pluralidade presente nos documentos oficiais, bem como a problemática que envolve uma concepção acrítica da língua inglesa como imprescindível e incontornável para a vivência em um mundo globalizado, optamos por abordar aqui as dificuldades que se impõem ao ensino-aprendizagem dessa língua na escola pública, especialmente no Ensino Médio, considerando que é na

condição de língua franca que a língua inglesa consta no documento oficial: “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BNCC, 2018, p. 241). Desse modo, nossa investigação buscou observar, a partir da narrativa de uma experiência de sala de aula, se essa dimensão da língua inglesa estaria sendo contemplada.

Buscando respostas ao questionamento proposto, realizamos entrevista com uma professora que atua no Ensino Médio na rede pública de ensino. A professora é uma mulher branca de 27 anos, leciona Língua Inglesa desde 2013, e é formada em Letras Tradução, habilitação em Inglês, pela Universidade de Brasília (UnB), formação complementada com o curso de licenciatura pelo PROFORM, em 2018. Ela lecionou, inicialmente, na rede privada, em escolas de idiomas. Desde 2019 atua como professora substituta na rede pública do Distrito Federal, especificamente em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio, com carga horária 2h semanais por turma, totalizando de 36h semanais. O foco de análise são os enunciados da professora, entendidos aqui como materialização daquilo que a docente expressa na situação interacional da entrevista, da qual fazemos parte, enquanto interlocutores, e cujo objeto volta-se às práticas de ensino de língua inglesa, visando assim a compreensão do enunciado na dupla orientação que constitui sua produção - tendo em vista o interlocutor e os “já ditos” sobre o tema (Bakhtin, 1998).

Enunciado, para Bakhtin, é a “unidade real da comunicação discursiva” (2011, p. 269). Ainda segundo o autor

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução. (Bakhtin, 2006, p. 124)

Essa perspectiva compreende o enunciado, elo dessa corrente ininterrupta da comunicação, como elemento que se constitui dialogicamente em um contexto social e ideológico em um determinado tempo histórico (Guimarães, 2020). Dessa compreensão decorre a não neutralidade do enunciado, visto ser sua produção imbuída de valores socialmente compartilhados, resultado das escolhas, conscientes ou não, do sujeito que o pronuncia, denotando ser este constituído de uma dimensão verbal e extraverbal de modo concomitante (Guimarães, 2020).

É sob esse entendimento que foram analisados os enunciados da professora. As questões propostas na entrevista objetivavam principalmente (i) abordar as possíveis intersecções entre o ensino de língua inglesa e a abordagem de diversidade cultural nas aulas ministradas e (ii) as maneiras pelas quais emergem e são abordadas temáticas diferentes do ensino da língua inglesa orientado pelo viés hegemônico.

Diversidade e alteridade nas práticas de sala de aula

Conforme coloca Teixeira e Ribeiro (2012), o conhecimento de uma língua estrangeira (LE) na contemporaneidade adquiriu contornos múltiplos, e, nesse sentido, também seu processo de aprendizagem ganha nova significação, demandado a superação de visões utilitaristas que durante muito tempo se impuseram. Dessa forma, a inclusão de discussões que abarquem aspectos culturais no ensino de LE, aqui especialmente em relação à língua inglesa, operaria como um instrumento para a ampliação da visão do estudante sobre a língua estrangeira.

Um dos primeiros pontos de ruptura que se estabelece com essa visão do ensino de LE diz respeito ao espaço dedicado a aspectos formais da língua, com destaque para o ensino de gramática. Conforme indica a professora participante deste estudo, uma prática pedagógica centrada nos aspectos formais tende a não ter adesão entre as(os) estudantes. A entrevistada coloca que “[e]u sempre tento abordar [elementos culturais] porque é o que mais

interessa pra eles, eles não querem saber de gramática, estrutura de qualquer coisa”. Segundo ela, além do desinteresse, a realidade escolar precisa enfrentar um “desnível” em termos de apropriação e domínio da língua entre as(os) alunas(as), o que também dificultaria uma proposta de ensino que se pautasse em uma “lógica gramatical” linear e progressiva comumente proposta pelos materiais didáticos. Diz a entrevistada

*sem deixar o que eu tenho que ensinar pra eles, eu tento botar no meu conteúdo ali **uma coisa que eles possam [se] identificar**, por que senão fica um negócio muito abstrato, e aí eles não se interessam, não fazem, não fazem mesmo, não tem quem faça eles fazer. (grifo nosso)*

Essa perspectiva dialoga com o proposto por Afonso, que coloca a importância da inclusão da dimensão sociocultural como parte integrante do processo de aquisição de uma língua estrangeira (2009). Podemos apontar que a abordagem de elementos culturais em sala de aula é estratégia que, em princípio, permitiria a associação dos elementos socioculturais ao aprendizado dos conteúdos, viabilizando o aprendizado implícito dos conteúdos formais; e fomentaria “uma compreensão mútua que serve aos interesses iminentes ao entendimento entre os povos, o que constitui igualmente um dos objetivos da aprendizagem de LE” (Afonso, 2009, p. 196). No entanto, conforme observamos no trecho da fala da entrevistada abaixo, há dificuldade em romper com os padrões culturais hegemônicos relacionados à língua inglesa na sala de aula.

*Normalmente, música e filme norte-americano, é o que eles consomem mais, **não adianta eu trazer o irlandês**, que eles não vão se interessar muito. Eu tento ver o que eles estão assistindo mais, (...), eu tento trazer mais essas coisas que eles vão se interessar mesmo. Não adianta eu trazer um Beatles, eles não gostam. (...) mais atuais mesmo, o **K-pop**, eles cantam bastante em inglês. (grifo nosso)*

Segundo a entrevistada, a abordagem desses elementos operaria tanto como uma via de "conexão" entre ela e as(os) alunas(os), mas destacam-se na fala acima os "limites" da inclusão da diversidade cultural. A professora informa que o interesse das(os) alunas(os) está centrado em uma cultura específica, a norte-americana. Podemos relacionar esse interesse específico das(os) alunas(os) com a hegemonia dessa cultura, representada pela língua, atrelada a valores que são específicos do nosso tempo histórico e espaço social. Essa língua-cultura poderia se dizer, funciona como uma palavra de autoridade no nosso tempo, ou seja, uma palavra que "ressoa numa alta esfera" (Bakhtin, 1998, p. 143), a qual já encontramos atrelada à ideia de verdade inquestionável.

Isso ajuda a compreender a afirmação da docente de que são os produtos culturais desse lugar que ela consegue trabalhar em sala de aula, por estarem no escopo do interesse das(os) estudantes: aquilo que não está entre seus interesses não produziria o mesmo engajamento entre as(os) adolescentes. Interessante notar ainda que, ao buscar apontar em sua fala um "outro inglês", a professora faz referência à cultura irlandesa, ou seja, a um país europeu falante da língua inglesa. Ela somente se remeterá a países africanos quando o tema é trazido pelas entrevistadoras. Outro elemento relevante na fala é a menção ao K-pop, gênero musical sul-coreano, ponto que será retomado mais adiante em nossa análise.

Os materiais didáticos são muitas vezes o principal (quando não único) recurso utilizado em sala de aula pelos professores, e, portanto, a abordagem dos conteúdos e propostas neles contidas podem ser determinantes para o acesso (ou não) das(os) alunas(os) à um aprendizado culturalmente mais diverso. Porém, o que se observa, conforme coloca Silva, é que os materiais didáticos disponibilizados nas redes de ensino podem ser compreendidos como um dos alicerces da estrutura que mantém o ensino de língua inglesa baseado em modelos hegemônicos (Silva, 2019, p. 164). Segundo a professora, o material didático disponibilizado na rede de ensino em que ela atua, apesar de ser de "boa qualidade", é de difícil aplicabilidade por conta da disparidade dos níveis de

apropriação da língua entre as(os) alunas(as). Segundo ela, o conteúdo é abordado no material “como se fosse ensino contínuo, só que não é contínuo, por que a sala não é nivelada”. Quando perguntada sobre a presença de diversidade cultural nos materiais ela coloca que

*[é] um material que ele realmente tenta trazer a “parada” cultural, o material também tem livros, o material aborda questões de outras nacionalidades, como falar os países, tem um CD que tem uns **áudios com sotaques diferentes**, mas não é uma coisa que dá pra botar em prática. (grifo nosso)*

Quando questionamos quais eram os “sotaques” trazidos pelos materiais, pensando aqui que o amplo uso da língua inglesa no cenário global como promotor de uma diversidade de apropriações e usos da mesma por diversas culturas, como, por exemplo em países africanos falantes de língua inglesa, a professora informa que os “sotaques” presentes eram

*normalmente britânico e algum país da Europa, não tem países africanos não porque... né? É o inglês americano e é isso, basicamente; no máximo assim umas capitais europeias, questões de nomes de países e tal, o **foco é mais o inglês padrão** mesmo né. (grifo nosso)*

É possível observar como o ensino da língua inglesa, no contexto apresentado, permanece centrado no modelo nativizado, ou seja, vão ser as culturas britânica e norte-americana que irão parametrizar o contato das(os) alunas(os) com a língua inglesa, modelos que não refletem mais a realidade da língua inglesa globalmente. Conforme destaca Silva, “os modelos nativizados tidos como referência de uso não apresentam mais a garantia de serem os mais internacionalmente inteligíveis” (2019, p. 159). Tal priorização reflete uma dinâmica de hierarquização linguística, que se organiza a partir de relações e interesses, ampara-se nos documentos institucionais, expressamente nos currículos escolares,

e transmite-se a ideologia dominante (Guimarães, 2020), e, por conseguinte concede a língua inglesa hegemônica, que se manifesta nos modelos nativizados, papel preponderante na prática de ensino.

Desse modo, o novo modelo de inglês, mais adequado às novas realidades globais e desvencilhado de aspectos coloniais, conforme coloca Anjos (2016), acaba passando ao largo da experiência da sala de aula e o que observamos é a permanência do ensino pautado no modelo hegemônico, cujo um dos desdobramentos é a consolidação e disseminação de ideologias centradas nas culturas hegemônicas citadas, aumentando as “desigualdades culturais entre o inglês falado nesses territórios e outras línguasculturas” (Anjos, 2016, p.104).

Para a superação desse quadro, segundo Anjos (2016, p. 112), torna-se premente que o ensino de língua inglesa passe por um processo de descolonização, que possibilitaria que as(os) aprendizes vissem o inglês como “uma língua sem pátria e de muitas nações”. Essa dissociação da língua inglesa como uma referência nacional, baseada em uma língua e cultura padrão seria capaz de prover às(aos) alunas(os) uma experiência de uso da língua mais identificada com suas vivências fora da sala de aula (Salomão, 2015, p. 383). Isso porque, apesar da massiva presença dos produtos culturais norte-americanos, a intensa presença da faixa etária abordada em espaços virtuais, como no caso das redes sociais, acaba por promover uma ampliação do contato destas(es) aprendizes com culturas outras que também se utilizam da língua inglesa para se comunicar.

Partindo dessa premissa retornamos à fala da professora, dedicando atenção agora à menção feita pela docente ao interesse das(os) estudantes pelo K-pop. Conforme assinalado anteriormente, o K-pop é um gênero musical sul-coreano que se tornou um fenômeno global e que tem, como uma de suas características, composições escritas e cantadas em língua inglesa. Perguntamos então à docente como esse elemento é abordado em sala de aula. Ela coloca que identifica bastante interesse em outros

universos culturais por parte das(os) alunas(os), e esse interesse frequentemente converte-se em tópico abordado em sala de aula.

*eles sempre perguntam “professora, você já assistiu tal anime? (...), é que eu vi um vocabulário...” Então não necessariamente eu boto no quadro ou eu trago alguma coisa específica, **mas eles têm um abertura pra perguntar, entendeu?** (...) “professora, você já jogou ‘não sei o que’? é que eu vi tal palavra e eu queria saber o que significa, não entendi”, aí ele me conta o contexto, aí eu tento entender. (grifo nosso)*

A fala da professora reforça a natureza dialógica da relação que se estabelece na sala de aula, marcada pela relação de alteridade com o outro. Essa relação, permeada pela preocupação com o outro, com o que interessa a ela(e) na sua prática docente, na medida que ela possibilita que estes interesses sejam contemplados, discutidos e problematizados em sua aula, deixa à mostra a possibilidade da docência como um ato responsável, ou seja, um ato não indiferente ao outro (Bakhtin, 2010).

A professora informa que percebe o interesse temático dos/as estudantes como um diferencial em relação a sua própria geração, quando aprendiz de língua inglesa. Diz ela: “na minha época não era muito assim não, agora tão mais abrindo assim a mente”. O uso dessa expressão “abrir a mente” pode ser visto como uma possibilidade a ser explorada. Kramch (2017) coloca que os jovens, por estarem em uma idade em que buscam descobrir quem são, muitas vezes veem a língua estrangeira como um símbolo de outros horizontes culturais.

Assim, ainda que tenha sido assinalado inicialmente que os interesses das(os) estudantes estavam centrados fundamentalmente na cultura norte-americana, há um caminho para explorar outras vivências da língua inglesa, bem como outras realidades socioculturais, como no caso a citada sul-coreana (país em que o inglês também é aprendido e utilizado como segunda língua), fazendo com que a língua possibilite o acesso a culturas que eles admiram, processo no qual o professor tem papel

fundamental, preparando-os “tanto para essa viagem de descoberta como para a viagem de retorno” (Kramersch, 2017, p. 136).

Essa “viagem de retorno” é elemento que pensa a aprendizagem da língua a partir de uma perspectiva intercultural, como o processo de construção da posição do sujeito, compreendida como múltipla e conflituosa (Kramersch, 2017), que desemboca em identidades híbridas que operam línguas a partir do background cultural do próprio indivíduo (Kramersch, 2017). A centralidade no indivíduo/aprendiz é fundamental para viabilizar o rompimento com perspectivas que hierarquizam as manifestações da língua inglesa, valorizando um “inglês padrão” em detrimento de suas variantes, assim possibilitando o estabelecimento de relações horizontais no processo aprendizagem, em consonância com o proposto nas políticas educacionais brasileiras.

Considerações finais

O trabalho aqui exposto buscou observar se as premissas presentes na BNCC para o ensino da língua inglesa, que orienta seu ensino a partir de uma perspectiva de uso como língua franca, encontram eco na prática de sala de aula. Para tanto, nos baseamos em discussões sobre multiculturalismo, competência linguística e competência intercultural no ensino de LE e em conceitos da arquitetura bakhtiniana. Ainda que tenhamos analisado uma única vivência, acreditamos que ela seja demonstrativa dos limites e possibilidades presentes em muitas salas de aula. É inegável que há um longo caminho a ser percorrido para que essa outra noção da língua inglesa se estabeleça no espaço escolar. O que se percebe é a manutenção de um modelo hegemônico profundamente enraizado, sustentado por materiais didáticos que prezam por um modelo estandardizado da língua inglesa, e que também se faz presente na concepção da mesma por parte das(os) estudantes.

Sabemos que a manutenção desse modelo hegemônico encontra amparo para além da sala de aula, na medida em que reflete valores sociais resultantes de processos coloniais de construção de valor, entendido aqui como o modelo de inglês “desejável” ou “nativo”, impondo, para aprendizes oriundos de contextos periféricos, a apropriação e domínio de modelos tanto inalcançáveis, quanto, em certa medida, desnecessários, especialmente quando pensamos no seu uso como língua franca. Decorre disso, conforme Moita Lopes, a premente necessidade de pensar uma ideologia linguística em que esteja contemplada a essa nova realidade da língua inglesa no mundo, que reconheça o papel e ação dos interesses imperialistas, mas não se limite a eles; que seja capaz de reconhecer o caráter híbrido e instável da língua, resultado dos intensos fluxos culturais globais que marcam a contemporaneidade (Moita Lopes, 2008). E essa nova ideologia linguística precisa alcançar o espaço escolar.

Na trilha desse trajeto, a sala de aula deve ser entendida como espaço fundamental para construção desses novos olhares sobre a língua inglesa. Nessa perspectiva, ganha destaque o papel a ser desempenhado pelas(os) docentes. Conforme observamos na fala da entrevistada, há, entre as(os) estudantes, um genuíno interesse pelo outro, que os motiva a questionar e buscar entender o que lhes é diferente. Acreditamos que é necessário explorar essa curiosidade demonstrada pelas(os) alunas(as) fomentando processos reflexivos que permitam a (des)construção de noções pré-concebidas e enraizadas no aprendizado da língua inglesa.

Referências

AFONSO, Clarisse da Conceição Alves e Costa. A importância da competência intercultural na aquisição de língua estrangeira. *Anais Unidade de Investigação e Desenvolvimento (UIED)*. Caparica, Portugal, 2009, pp. 193-199.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 1998.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília (DF), 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em 13/09/2021.

GUIMARÃES, Joice Eloi. **Da formação ao ato pedagógico: caminhos do ensino da escrita por professores timorenses**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2020.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, 24(2), 2008, pp. 309-340.

OLIVEIRA, Leandra Cristina de. Por uma perspectiva plural das línguas estrangeiras na formação escolar: olhares sobre o Estado de Santa Catarina. *Revista Porto das Letras*, Vol. 07, Nº 01. 2021 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (GDF). Currículo em movimento da Educação Básica: Ensino Médio. Brasília (DF), 2018.

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf. Acesso em 13/09/2021

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trab. linguist. apl.* 54 (2) • Jul-Sep 2015.

SILVA, Flavia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trab. linguist. apl.* vol.58,(1), 2019, pp.158-176.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Ensino de Língua, Cultura e Identidade no contexto Ensino/Aprendizagem. *Linha d'Água*, n. 25 (1), 2012, pp. 183-201.

ESCOLA, UM LUGAR DE DESTERRAMENTOS? PARECIA-NOS QUE ERA SÓ OCUPAR...

Liliane Neves MOURA³⁰⁸

Com a provocação que a palavra desterramento produz, busquei os signos em que ela toca na minha vivência única e singular. Compreendo o desterrar como um ato, uma ação de alguém com ou sobre o outro. Ninguém pode desterrar-se a si mesmo, como na imagem do Barão de Munchausen que tenta puxar-se pelos cabelos para sair de um lamaçal. É preciso uma relação para o desterramento acontecer. Seguindo estas pistas, fui buscar nas imagens do espaço escolar e nas relações construídas nele para compreender se é possível viver desterramentos de maneira amorosa na escola.

As vivências e experiências no espaço escolar são sempre em relação com o outro, estamos sempre em diálogo com outros humanos, perspectivas de conhecimento e espaços físicos. A escola foi criada para ser um lugar de coletividade. Nenhum elemento que a constitui é um signo neutro, pois como Volochínov nos aponta, todo signo é ideológico, nele há vetores de força, disputas que o tornam vivo e móvel. E na escola, há vários deles em disputa e movimento, tais como o conhecimento, as relações humanas e o espaço.

Espaço vazio e espaço humanamente ocupado

Bakhtin nos aponta a importância de olhar o espaço na relação dialógica com o tempo. Ele nos diz que “A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado,

³⁰⁸ Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS-UFF. lilianenevesmoura@gmail.com

de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos)” (2011, p. 225). A observação do tempo histórico na literatura e nas concepções ideológicas, a partir do século XVIII, nos apontam uma perspectiva sobre o tempo e a capacidade de vê-lo no homem e em sua criação concomitantemente. Com essa maneira de percebê-lo, vem a possibilidade de ver simultaneamente na atualidade “os remanescentes, embriões do passado e as tendências do futuro” (Idem, p. 227).

Para buscar ver as concepções ideológicas do que é conhecimento a partir do espaço escolar e suas relações recolhi algumas imagens registradas no “Atlas de imagens- História da educação e da escola” volumes I e II, escrito por Robert Alt e traduzido por Bernd Fichtner e João Wanderley Geraldi. Coloquei lado a lado os enunciados fotográficos para perceber como o espaço aparece em tempos distintos. Assim pude ver que, mesmo com décadas de diferença, o espaço da sala de aula vem se mantendo com a mesma lógica de organização ao longo dos séculos. Ao fazer a leitura das fotografias como enunciados, fui encontrado índices valorativos que se perpetuam até os dias atuais.



Figura 1
 “Como instrumento poderoso da reação feudal surgiu a Ordem da Companhia de Jesus. O fundador da ordem, Inácio de Loyola (cerca de 1491-1556) na escola de Barcelona onde, com 33 anos- como diz o subtítulo- se preparou para os estudos universitários”.
 Fonte: Volume I, p. 324

Figura 2
 “Escola entre os indígenas. Imagem da “Cartilha para crianças moicanas para ensinar-lhes a alfabetização e leitura em sua própria língua e também em inglês”, editada em Londres em 1786. Os textos são apresentados num lado na língua indígena e no outro lado em inglês”.
 Fonte: Volume I, p. 450



Figura 3

“Modelo de um cenário que deveria representar a atividade de ensino dos jesuítas e também sua expansão pelo mundo. O expectador (A), que olha através do visor vê graças aos espelhos (B) uma cena sem limites na qual, em qualquer lugar, jesuítas pregam (C), catequisam (E), e ensinam (F-G). A letra D indica o público”.

Fonte: Volume I, p. 325



Figura 4

“Uma escola para formação de auxiliares locais, na região outrora chamada de “Deutsch-Ostafrika” (África Oriental), antes da primeira guerra mundial”.

Fonte: Volume II, p. 533

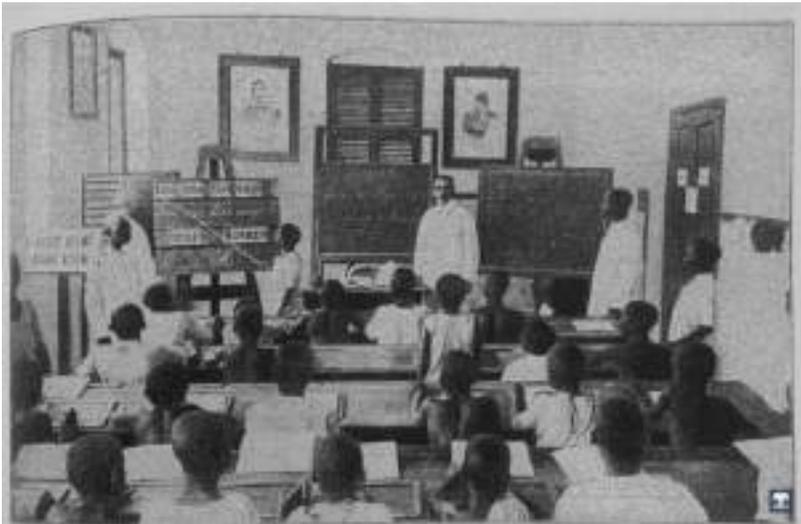




Figura 5
“Turma inicial, em sala de aula decorada com muitos instrumentos de trabalho. Aqui estão fazendo contas com a ajuda de peças coloridas. 1910”
Fonte: Volume II, p. 607



Figura 6
“Formar algo com barro e massa plástica. Turma inicial. 1908.”
Fonte: Volume II, p. 604

Com toda as mudanças pelas quais a humanidade passou percebemos na escola a tentativa de mantê-la como um fundo imóvel onde independe a época. A sociedade mudou, o ser humano mudou, os modos de produzir e difundir o conhecimento também, mas a posição do mobiliário escolar voltado para o quadro onde, geralmente, fica posicionado o professor, permanece a mesma, indiciando a centralidade do conhecimento e modulando as relações humanas estabelecidas ali.

Ao olhar atentamente e com intuito de encontrar os índices de força nos enunciados fotográficos nosso olhar é “puxado” para o herói, o conhecimento, que em todas elas estão na figura do professor. Ele é sempre quem está em destaque, para onde todos olham ou estão com seus corpos posicionados virados para ele.

Nos espaços retratados nas fotografias também podemos ver as marcas “os indícios da força do tempo” no mobiliário e nas vestimentas. Mas, como as mudanças sociais aparecem na escola? Como o espaço escolar pode ser o mesmo após tantas mudanças sociais?

Os desterramentos provocados na relação com o espaço escolar Parecia-nos que era só ocupar...



Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- CAp/UERJ. 2022

Atualmente vivemos tensões dentro do espaço escolar que podem nos apontar como os desterramentos podem ou não ser vividos amorosamente. O espaço escolar tem sido tomado como

um fundo sólido e imutável como as cadeias de montanhas que Goethe cita em seu livro *Viagem à Itália*. Porém, ele está encharcado de movimentos pois está ocupado por seres humanos em relação dialógica. Ele é um lugar de formação, “impregnado de tempo até o fim, chegando inclusive a ser uma mobilidade precisamente mais substancial e criadora” (Bakhtin, 2011, p. 231)

Em dezembro de 2022 a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro informou a destinação de verba para a compra de uma nova sede para o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. O prédio que abrigava o Instituto anteriormente havia sido um hospital que teve as suas estruturas levemente alteradas para receber o Instituto.

A compra deste novo espaço, após um tempo de lutas e negociações, fez com que a comunidade capiana começasse a pensar em como ocupá-lo. A estrutura escolar já estabelecida nos dava a ilusão que “era só ocupar”, pois anteriormente o prédio já abrigava uma escola. Mas, será que ocupar um espaço vazio é apenas preenchê-lo de mesas, cadeiras, armários e quadro, para em seguida receber estudantes, professores e funcionários circulando e interagindo nele?

Bakhtin nos aponta que para Goethe no espaço é possível ver as marcas dos seres humanos e até as lutas políticas que houve. Na página 233 do livro *Estética da Criação Verbal* ele diz: “Vejam um exemplo de aplicação casual da perspicácia histórica própria do olhar de Goethe. Ao viajar para Pirmont por uma estrada que passa pelo vilarejo de Einbeck, o olha de Goethe logo percebe que cerca de trinta anos antes essa cidade tivera um excelente prefeito (Anais, p.76). O que ele terá visto de especial?”. Nas marcas deste espaço ele viu a ação humana de um prefeito que investiu e cuidou de maneira planejada daquele lugar. E onde estão as marcas das relações humanas no espaço escolar?

Nestes quase dois anos, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira está buscando maneiras de ocupar este novo território, considerando os desterramentos que uma instituição escolar produz. A mudança do espaço revelou como as mudanças

sociais estão latentes. Na busca por uma organização os discursos evidenciam o saudosismo de uma estrutura, que mesmo não adequada, tinha uma certa estabilidade que fazia a contenção das mudanças e desterramentos cotidianos.

A relação com o outro sempre nos desterra, nos tira do nosso lugar individual e identitário, porém o desterramento a partir de relações hierárquicas sobre os corpos e espaços podem evidenciar conflitos e relações pouco amorosas. E, Bakhtin que o tempo todo está combatendo a hierarquia nos discursos e nas relações viu em Goethe que para olhar e construir o espaço ele o povoava, pois o espaço só pode ser construído considerando as relações humanas ali vividas. “Foi só sob o ângulo de visão, por assim dizer, da reconstrução e do povoamento que Goethe pôde examinar qualquer região. Abstraindo-se o homem, as suas necessidades e o ativismo, a região perdia para ele qualquer sentido sensível de significado, pois todos os critérios de avaliação, todas as medidas e todas as proporções humanas vivas da região podem ser entendidas apenas do ponto de vista do *homem construtor*, do ponto de vista da transformação dessa região em um trecho de vida histórico”. (Bakhtin, 2011, p. 236)

Na tentativa de construção de um espaço vivido amorosamente, propomos a pintura do chão do pátio onde ocorrem os recreios. A chegada de relatos de conflitos violentos durante este período em que estão juntos no pátio nos fez buscar possibilidades para que o tempo e espaço fossem usados de uma maneira dirigida, porém o que vimos foi que mesmo quando queremos direcionar o uso dos espaços o outro sempre extrapola com suas criações.

Quando lemos os enunciados fotográficos do Atlas de Imagens temos registros de apenas um uso daqueles espaços, mas onde tem o instituído também tem o instituinte, ou seja, muitos outros usos que extrapolam o formal provavelmente também aconteceram ali. Com desterramentos cotidianos o espaço escolar vai sofrendo alterações em seus usos mesmo que as forças da formalidade hierárquica o queiram manter o mesmo por séculos e séculos. Levar em consideração os aspectos que envolvem o uso do

espaço escolar pode nos apontar possibilidades para que os desterramentos sejam vividos de maneira mais amorosa.





Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira- 2024

Nunca será somente ocupar... É preciso considerar as mudanças que a humanidade atravessa para construir ou analisar o espaço escolar. Nele há lutas epistemológicas no território do conhecimento, da educação. E não há lutas passadas, presentes e futuras, as lutas se atualizam. “Elas devem ser iluminadas pela atividade humana e pelos acontecimentos históricos; um pedaço de espaço terrestre deve ser incluído na história da humanidade, fora da qual ele é morto e incompreensível e com ele não há nada a fazer” (Bakhtin, 2011, p. 240).

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2011.

ALT, R. Tradução, introdução e notas de Bernd Fichtner e João Wanderley Geraldi. **Atlas de imagens. História da educação e da escola. Volume I. Desde as primeiras relações sociais até as vésperas da revolução burguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ALT, R. Tradução, introdução e notas de Bernd Fichtner e João Wanderley Geraldi. **Atlas de imagens. História da educação e da escola. Volume II. Desde a Revolução Francesa até o início da Revolução Socialista de Outubro de 1917.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

NARRATIVA DE ENTRADA E PERTENCIMENTO AO GRUPO DE PESQUISA E CUIDADO LEPIE

Márcia Alves GUIMARÃES³⁰⁹

Liana Arrais SERODIO³¹⁰

Anita Burth KURKA

Carlos Eduardo Cavalcante BARROS

Introdução

O envelhecimento da população LGBTIA+ é uma questão emergente que demanda uma abordagem inclusiva e ética no campo da saúde. A realidade vivida por esses indivíduos frequentemente nos revela uma profunda necessidade de reflexão sobre nosso olhar para o humano vistas as fragilidades acentuadas por violência, preconceito e solidão. O grupo de pesquisa **Laboratórios de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares do Envelhecimento LGBTIA+** (LEPIE LGBTIA60+) tem se dedicado a compreender e atender a essas necessidades de forma a ouvir e refletir a perspectiva dessa comunidade.

Recentemente, optamos por adotar uma metodologia de pesquisa que nos ajude a abordar a questão da orientação e identidade de gênero na terceira idade de maneira humanizada, como acreditamos que deva ser com todos.

Assim encontramos uma metodologia narrativa. O que seria?

Como é num ouvir atento, dedicado, delicado, que o cuidado se estabelece, acontece aquilo que um idoso LGBTIA+ mais aguarda, o falar e se traduzir, traduzindo também como se percebe, nos pulsares, nos entremeios, nas pausas, nas entonações, nas dobras para nós, que também os traduzimos, os percebemos nos

³⁰⁹ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: marciaag@unicamp.br

³¹⁰ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. E-mail: serodio@unicamp.br. O texto teve participação de autoria de Suane Felipe Soares e de André Fattori.

seus pulsos e pulsares, nos entremeios, nas respirações e nas pausas, nas entonações e nas dobras.

Recebemos, com nossa ética da escuta, muitas histórias em nossos encontros. Então pesquisar essas narrativas nos pareceu potente para compreender o máximo que pudermos e o mínimo que podemos fazer.

Ele se põe com suas vulnerabilidades e feridas da vida que ainda sangram, para um processo que se intensifica na busca de qual bálsamo deve ser usado para o cuidado, tanto por eles quanto por nós.

Mas de que maneira tornar científica essa pesquisa? Que método usar?

São justamente suas narrativas que nos contam sobre o perfazer do método, no qual se dá pelo desdobrar do conto dos acontecimentos de sua história de vida.

Então até aqui já vemos alguns passos a compor a metodologia, que se caracteriza pela sua singularidade – claro, dentro de todo um contexto devidamente documentado em narrativas; pois (1) temos consciência de nossa visão da humanidade que nos constitui e (1a) de que assumimos uma posição ética de escuta, (2) desde o movimento por formar um grupo de estudos e registrar os encontros, (2a) passando pela tomada e leitura dos signos da sintomatologia ou semeiótica médica³¹¹ (Petrilli, 2014) e das condições sociais, por exemplo de moradia, etc. e (2b) pelas frequentes narrações que nos permitem complementar a leitura dos aparelhos de medição e outros procedimentos assistenciais sem esquecermos que somos humanos

³¹¹ In keeping with the early vocation of semiotics understood as medical *semeiotics* (or symptomatology with reference to the ancient “protosemioticians,” Hippocrates and Galen), semioethics proposes to examine symptoms – in our case symptoms of worldwide social *malaise* – generated by the current communication order and its passive reproduction. Semioethics proposes a critical reading of the world-as-it-is and is committed to the search for possible remedies and improvements. (PETRIILLI, Susan. Sign and studies (PETRILLI, 2014, prefácio)

(3) voltamos aos documentos, para interpretar o que se costuma denominar “dados”, mas na metodologia narrativa (PRADO et al, 2015) são materialidades narrativas (6) damos acabamento estético – que é também epistemológico e ético – do percurso metodológico que fizemos.

Ao lermos as narrativas entre nós, conversando, discutindo, estudando os caminhos, entremeamos olhares na busca de um funcionamento e seu significado como metodologia. Esta que reverbera em si e que nos chegou pelo campo da educação, onde a proposta da reflexividade na prática educativa, se torna o ato para a prática assistencial. Por isso, a cada pessoa – atravessa por seu campo de atuação e para os destinatários de sua pesquisa – há uma pesquisa nova, a valorização do outro tem um atributo estético e o cuidar traz a prática da vida. Em que o narrar se torna atividade estética. Devido à exotopia do olhar do narrador.

A empatia estética – a visão do herói, do objeto, a partir do interior – se realiza ativamente deste lugar singular exotópico, e precisamente a partir daqui se realiza a recepção estética, afirmação e enformação da matéria da empatia na arquitetônica unificante da visão. A exotopia do sujeito, exotopia espacial, temporal, valorativa, o fato, isto é, que não sou eu mesmo o objeto da empatia e da visão, torna possível, pela primeira vez, a atividade estética da enformação.

A permeabilidade disto, dessa prática em si para o outro, traz, por meio da enformação realizada na atividade estética, a certeza na materialidade ou documentação narrativa, da complementaridade de se compor também pelo olhar do outro, que Bakhtin denomina excedente estético de visão (2003, p. 3). Chega a ser uma metáfora, precisar do outro para se ver pelas costas, pois com as câmeras e outros dispositivos, mesmo o antigo espelho, acaba sendo possível nos ver por inteiro. Mas nunca com a perspectiva do olhar do outro.

Esta visão sustenta a filosofia primeira, ética, de Mikhail Bakhtin, o qual, não é por acaso, sustenta a proposta metodológica

de pesquisa narrativa, sustentada pelo ato não indiferente e a amorosidade ao e do outro e pelo inteiro planeta perfeito de signos.

The present is the “future perfect of the future of semiosis” because the conditions are created today for semiotics and semiosis tomorrow – where by “semiotics” is understood not only the general science of signs, but the human species-specific capacity to reflect on signs and behave as a consequence. And given that semiotics is also semeiotics or symptomatology and orients our attention in the sense of caring for the other, the problem is not only of the theoretical order, but also of the practical-ethical order. (PETRILLI, 2014, p. 337).

Destacamos que Susan Petrilli novamente, dentro desta visão filosófico-linguagreira, bakhtiniana, nos alerta para realizarmos nossa pesquisa das relações entre pessoas singulares em sua realidade atual, idosas e adoecidas, e em sua orientação e identidade de gênero não aceito como normal, portanto marginalizados. de maneira a dar-lhes assistência médica e social. Com o cuidado, até onde vai nosso limite, de não torná-las mercadorias.

Esta escolha visa criar um ambiente que valorize a diversidade e promova encontros éticos e amorosos, desafiando as normas convencionais e enfatizando a importância da escuta atenta das experiências dos idosos LGBTIA+. E não nos esquecendo de dizer que toda forma de amor vale à pena, a amorosidade à qual Bakhtin se refere, não é melosa, nem é erótica, mas é agapástica. É uma amorosidade que dá forças para continuar a narrar mesmo quando parece que já não temos mais nada a dizer e ao mesmo tempo parece que ainda falta. Daí abrimos outra pesquisa... Pelo idoso, nosso amado outro que além de sua crescente diversidade, demanda uma abordagem mais inclusiva e sensível às especificidades de grupos historicamente marginalizados.

O presente trabalho visa abordar a complexidade das condições de orientação e identidade de gênero na terceira idade, com um foco particular nos idosos LGBTIA+. Este grupo enfrenta

desafios únicos, como preconceito, discriminação e solidão, que requerem uma metodologia de pesquisa inovadora e uma abordagem que transcenda os padrões tradicionais.

A escolha pela filosofia bakhtiniana, com seu enfoque no diálogo e na construção do significado através da interação, e a escrita narrativa, surge como uma possível solução para capturar a riqueza das experiências vividas por estes indivíduos e promover um ambiente ético e inclusivo.

O desenvolvimento deste trabalho envolveu nossa implicação na pesquisa, tomando como prioridade a escuta ativa e a empatia, buscando compreender e valorizar as narrativas dos idosos LGBTIA+. O processo incluiu a intervenção através de um trabalho de equipe interprofissional em um ambulatório especializado, contrastando com o saber biomédico tradicional, que frequentemente ignora a complexidade das vivências cotidianas dos pacientes.

Desenvolvimento

1. Abordagem Teórica e Metodológica

A escolha da filosofia da linguagem bakhtiniana como base de uma metodologia que tem os pacientes em relação conosco, decorre da necessidade de uma abordagem que valorize a pluralidade e a subjetividade das experiências. Bakhtin (2016) enfatiza que o discurso é formado não apenas por enunciados isolados, mas por um processo dialógico contínuo que integra o contexto verbal e extraverbal. A escuta atenta e a construção de narrativas, portanto, são fundamentais para entender a complexidade das experiências dos idosos LGBTIA+.

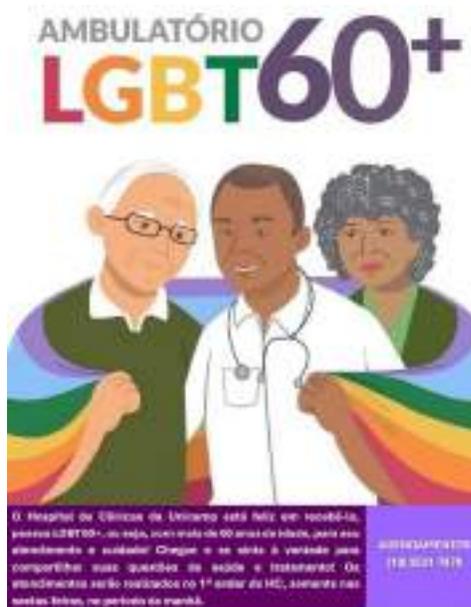
2. Desafios e Necessidades da População Idosa LGBTIA+

Os idosos LGBTIA+ frequentemente enfrentam um duplo estigma, tanto relacionado à idade quanto à orientação sexual e identidade de gênero. Esse duplo estigma pode se manifestar em forma de violência, preconceito e isolamento social. A pesquisa

revelou que os padrões tradicionais de cuidado e pesquisa frequentemente falham em captar essas complexidades, necessitando de uma abordagem mais inclusiva e empática.

3. Implementação da Metodologia no Contexto de Pesquisa

A intervenção é realizada por meio de um trabalho interprofissional em um ambulatório voltado para pessoas 60+ LGBTIA+. A abordagem está orientada para superar o saber biomédico tradicional, focando na construção de um diálogo que permita a expressão plena da individualidade e das experiências dos pacientes. Essa metodologia envolve a criação de um ambiente que respeite e valorize a diversidade dos participantes. (Figura 1)



Fonte: LEPIE, 2024

4. Análise das Narrativas e Resultados

A análise das narrativas ainda incipiente, tem revelado a importância de um ambiente que permita a expressão das experiências individuais e coletivas dos idosos LGBTIA+. O uso da teoria bakhtiniana tem se mostrado eficaz na identificação e

compreensão das nuances dessas experiências, promovendo uma abordagem mais humanizada e inclusiva.

Considerações Finais

Este texto é uma reflexão do grupo até o momento, sobre uma possibilidade metodológica não indiferente às relações assistenciais por meio da filosofia da linguagem bakhtiniana na compreensão do valor das narrativas no cuidado assistencial. Vimos que o trabalho realizado reafirma a importância de adotar metodologias de pesquisa que respeitem e valorizem a diversidade das experiências humanas. A filosofia bakhtiniana oferece uma ferramenta poderosa para a construção de um conhecimento que é ao mesmo tempo ético e inclusivo, permitindo uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados pelos idosos LGBTQIA+. Reconhecemos que ainda existem limitações na abordagem e que novas investigações são necessárias para expandir o conhecimento e aprimorar as práticas de cuidado. A continuidade da pesquisa e a exploração dessa metodologia poderão contribuir para um entendimento mais abrangente e uma melhor qualidade de vida para essa população.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faracco. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. Introdução de Augusto Ponzio. Posfácio de Carlos Alberto Faracco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 159 p.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Org, trad: Paulo Bezerra; notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164 p.

PETRILLI, Susan. **Sign studies and semioethics**. Boston/Berlin: Walter de Gruyter, Inc.. Acesso em 14/09/2024. Disponível em <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9781614515227/html>.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: __; __ (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

DE DISCENTE A DOCENTE: DESLOCAMENTOS E APRENDIZAGENS

Icaro C. C. C. Olanda³¹²

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.
Antonio Machado

Introdução

Começo este texto colocando-me à escuta de Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996). Ao estar no lugar sujeito de análise no que se refere à reflexão freireana de que não há docência sem discência, ser professor, a partir das propostas deste pensador brasileiro, é um ato de constituição dialógica. Partindo dessa concepção, detenho-me a analisar a práxis pedagógica adotada por mim nas aulas lecionadas na escola Prof.^o José Aparecido Munhoz, localizada na cidade de Artur Nogueira, SP.

Sendo assim, para que eu possa me colocar à *escuta responsiva* (BAKHTIN, 2010) de minhas práticas preciso narrar-me: me chamo Icaro Olanda, tenho 27 anos, cursei Letras Português/Espanhol na Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA/RS, sou professor na

³¹² Professor de língua portuguesa e literatura. Membro do Gebap – grupo de estudos bakhtinianos do pampa. E. E. José A. Munhoz. Email: olandacesaricar@gmail.com

escola onde estudei, ministrou aulas aos primeiros e terceiros anos do Ensino Médio e este é meu primeiro ano exercendo a profissão docente.

Posto isso, passo à reflexão sobre minhas práticas. Ainda que *ser* histórico, como propõe Freire (1996) - situado em um contexto social, cultural e linguístico -, devo, enquanto professor, duvidar da historicidade do conhecimento *dado* como a única possibilidade de se existir e compreender o mundo sem aspirar à criticidade, uma vez que, como me lembra o escritor Mia Couto: *as palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes, movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quando muito um colecionador de ideias mortas.* (COUTO, 2005, p. 85). Para que eu, enquanto professor, não cometa o erro de ser um *coleccionador de ideias mortas*, reconheço-me, também, na posição de discente, isto é, de quem estuda e busca sempre aprender.

Desde que assumi as aulas de Língua Portuguesa e Orientação de Estudos, busco preparar cada aula com ética e responsabilidade aos meus estudantes. Pergunto-me: que ética e responsabilidade transparecem nas práticas empregadas? A essa pergunta complexa, se levada com a seriedade que merece, deixo algumas observações, a saber: primeiro, o ensino de Língua Portuguesa, como já discutido por Geraldini no início da década de 1980, está atrelado a uma concepção dialógica da linguagem, isto é, ancorada na relação de um *eu* e de um *outro*, circunscritos em um cronotopo (relação de espaço, tempo e alteridade), que me conferem o *status* de sujeito de diferença. Como explica Geraldini (2010) a partir de uma perspectiva bakhtiniana:

Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa. E como incompletude e inconclusão andam juntas, as mediações sócio-culturais, ou as linguagens, construídas neste trabalho contínuo de constituição não podem ser compreendidas num sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis. A linguagem, enquanto atividade, implica

que até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto “instrumentos” próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança. (Geraldi, 2010, p. 125-126).

Este ano, por exemplo, os estudantes precisavam se aprofundar nos estudos sobre morfologia. Para tanto, revisei o Material Digital, fiz anotações, li artigos sobre o assunto e preparei atividades que proporcionassem a reflexão crítica da língua(gem) a partir de seu estudo discursivo. Então, ao invés de usar palavras sem conexão direta com o cotidiano de meus estudantes, busquei me amparar em signos como *odontólogo* e *nutrólogo* e analisar o discurso imbuído na troca do sufixo *-ista*, como é o caso de *dentista* e *nutricionista*, sufixo que, em português, designa, em geral, profissões. A reflexão que propus foi a seguinte: qual a posição que assume o sujeito que se enuncia a partir de um sufixo grego *-logos* nos dias atuais? O meu objetivo foi possibilitar que, por meio das discussões e atividades, os estudantes refletissem sobre as práticas sociais envolvidas no uso da linguagem. Segundo, tenho, em cada prática pedagógica, buscado alinhar às discussões dos conteúdos à realidade de meus educandos e sua intersecção de raça e classe (AKOTIRENE, 2019), pois não posso, enquanto professor, ignorar as diferenças expressas nas subjetividades de cada estudante -tal observação já está prevista na premissa do Programa de Ensino Integral -. Como discute Louro (2000): A escola, é sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo - inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta

forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 30).

Para poder responder ativamente a qualquer preconceito de raça, classe e orientação sexual dentro das aulas - como já ocorreu - tenho buscado, por exemplo, nos documentos orientadores, em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo/EFAPE - Conviva e Educação Antirracista me apropriar sobre os temas e discuti-los nos conteúdos ministrados nas aulas. Tomo para mim as palavras de Freire (1996) quando o professor reflete: *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

Em consonância com o que postula Freire, e como forma de aperfeiçoar meus conhecimentos específicos na minha área de formação e correlatos, sou estudante regular do Curso de Especialização em Alternativas para uma Nova Educação, ofertado pela Universidade Federal do Pampa -UNIPAMPA, com ênfase em linguagem e educação. Ser estudante da pós-graduação tem me possibilitado um olhar mais reflexivo para as minhas práticas desenvolvidas na escola Prof.^o José Aparecido Munhoz. Essa constatação se dá, julgo, na proposta de leituras que foram trabalhadas com os primeiros anos do Ensino Médio. Explico-me: o Material Digital privilegiou a leitura de homens escritores, em geral, brancos; sendo assim, avaliei que é indiscutível, como apontam pesquisas recentes, a inserção, discussão e análise, por exemplo, de literatura de autoria feminina negra. Posto isso, avaliei pertinente alterar, por exemplo, um conto de autoria de um homem branco (do Material Digital) para um de autoria feminina negra. Na avaliação crítica de meu ato, pude constatar um maior interesse dos estudantes para a leitura de um conto que partisse de uma

realidade cotidiana que nos circunscreve, ao invés de uma leitura sem contexto - como o próprio currículo Paulista defende -.

Enquanto professor, numa posição da do-discência, compreendo que o meu interesse pelo mundo e pelo humano deve partir como postura ética. Não posso estar refém da mesmice de teorias retrógradas que me colocam numa posição de detentor do conhecimento. Não é ao acaso que a Base Nacional Comum Curricular alinha-se ao signo estudante e não aluno, uma vez que o sufixo *-a*, que provém do latim, designa negação, isto é, *aluno* é o sujeito sem luz, sem autonomia -. Sendo assim, como reflete Freire (1996), *fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.*

Palavras finais...

Ao que concerne o meu processo de formação permanente correlaciono à postura de materialização das palavras no mundo (FREIRE, 1996), isto é, o que foi elencado sobre a práxis adotada acontece pela rigorosidade metodológica empregada, pois de nada me adiantaria a realização de cursos, pesquisas e participação em processos formativos se eu não mantivesse um registro coeso e coerente sobre o que foi lido, discutido e colocado em prática. Desta maneira, mantenho como recurso metodológico um diário de campo, gênero este que me auxilia no registro e nas considerações realizadas por mim desde uma réplica com algum funcionário até anotações complexas sobre conceitos a serem (re)visitados. E, como expresso na epígrafe deste texto, o trabalho docente é sempre um caminhar, um aprendizado constante, sobretudo no meu caso que trabalho com a língua(gem).

Referências

- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COUTO, M. **Pensatempos**: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAS E PALAVRAS EM MOVIMENTOS

Arlete Ribeiro BONIFÁCIO³¹³

Eu sou Arlete, faço parte do Grubakh – Grupo de Estudos Bakhtinianos do GEPEC-Grupo de Estudos em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp.

O X Círculo-Rodas de Conversa Bakhtiniana e VII Encontro de Estudos Bakhtinianos, neste ano de 2024, trouxe este tema: Desterramentos: Por um Ato Humanamente Amoroso.

Para falar deste assunto, desterramentos, eu vou falar em dois momentos, o primeiro falo dessa barbárie que atualmente está em foco mundialmente, envolvendo milhares de vidas preciosas que estão desterradas por causa da ganância do homem, que causam guerras, fomes, ... e para não morrerem parados, eles movimentam-se na esperança de encontrar um lugar que os acolha, onde possam morar, comer, dormir e quem sabe estudar...

É muito cruel ver tantas pessoas nestas situações, lutando todos os dias para não morrerem, porque estão sujeitados a todos os tipos de depredações.

Tentam sobreviverem de qualquer jeito, formam grupos enormes, homens, mulheres, crianças, famílias inteiras viajando à deriva de um lado para o outro, esta situação acontece por quase todos os cantos da terra.

Infelizmente existem pessoas sendo expulsas de seus próprios países todos os dias.

Temos esse excedente de visão por estarmos de fora desta tarefa árdua.

São inúmeras as vezes que os noticiários estão mostrando as fronteiras abarrotadas de pessoas desterradas, famintas, tentando entrar nesses territórios considerados ricos e seguros.

³¹³Grubakh-grupo de estudos bakhtinianos - Unicamp
arletebonifacio@gmail.com

Estas mesmas informações mostram que ao chegarem às fronteiras esses grupos encontram o poder, com seus agentes de segurança fortemente armados para lutar contra pessoas fracas e desvalidas, que estão querendo apenas um pouco de água e um pouco de comida.

Esses guardas tentam impedi-los de aterrarem, felizmente não conseguem impedi-los completamente e algumas destas pessoas têm conseguido penetrar nesses territórios alheios. Que dizem terem donos, mas que deveriam ser pertencentes à inteira humanidade. Sem falar nos inúmeros outros tipos de desterrados.

Infelizmente, o que temos visto são muitas mortes, deportações e seres humanos perambulando por ruas em terras distantes da sua Pátria, do seu berço.

Mas, o desejo de Bakhtin era o cuidado para com o outro. É por isso que continuamos falando desta a amorosidade para com o outro. Acreditamos que um dia essa situação possa mudar e que todos os desterrados encontrem terra que possa os acolher, abrigar com amorosidade.

Toda essa barbárie vem na contramão deste ato amoroso, desta não indiferença mencionada por Bakhtin.

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem alibi em seus confrontos, e por outro concreto, também singular, e, portanto, insubstituível (...) Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações (...), na qual se constituem e se dispõem todos os valores, de alteridade e são eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (PONZIO, 2017, p.22-23).

Aqui vem a outra parte. Vou falar do meu desterramento, o ano era 1980, eu prestes a completar dezenove anos, nascida em Ilhéus, migrei para São Paulo, desterrando do território baiano para aterrar em Campinas, não sai por causa de nenhuma guerra

declarada, como muitos imigrantes desterram de seus Países, mas por uma guerra sutil difícil de ser percebida pela maioria das pessoas dentro da sua própria Pátria. Sair da Bahia em busca de oportunidades para ter uma vida com dignidade, não só para mim, mas também para toda a minha família. O meu outro.

Mesmo o desterro sendo dentro da própria Pátria, não torna menos sacrificial, não é nada fácil habitar em terras distantes, o medo, a insegurança, os riscos são inevitáveis.

“ Certamente a vida vai se movimentando e vai apresentando um novo povir a cada dia. Experiências diversas vão surgindo a cada amanhecer “ (Bonifácio, 2023, p. 117).

Literalmente deixei a minha vida em outro lugar, ao aterrar em terras longínquas. No meu caso, eu fui acolhida, tive comida, água e lugar seguro para dormir. Atualmente estou bem, mas a dor e a saudade são terríveis, até que a consciência possa assimilar e acomodar a nova realidade de outras vivências.

Conclusão

O desterrado rompe fronteiras, daí a necessidade de ato humanamente amoroso para dar suporte aos desterrados, cuidar desse outro com amorosidade, com alteridade, o humano desterrado precisa desta territorialidade com acolhimento.

O desterro sendo desejado ou não, provoca ao desterrado o desejo de vencer e ser grato às pessoas que os acolheram e a nova terra que irá proporcionar novas oportunidades.

Referências bibliográficas

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato com dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovovic. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miottelo & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BONIFÁCIO, Arlete. Um livro atravessando. “os brasileiros das arletes”. Direitos iguais para todos. Mas possibilidades e oportunidades, para poucos. De quais direitos estamos falando? São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

AMOROSIDADE E ALTERIDADE: A LINGUAGEM EM PERSPECTIVA DISCURSIVA EM UMA PROPOSTA PARA PESSOAS COM TEA

Claudia Cristina dos Santos ANDRADE³¹⁴

Tatiana Maia de FREITAS³¹⁵

Introdução: trajetórias que se encontram

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
(Barros, 1999).*

Somos professoras na mesma instituição, e aqui estamos pesquisadoras que têm se dedicado a estudar o ensino sob a perspectiva discursiva. Carregamos água na peneira, em diferentes parcerias, desde 2012. Em nosso primeiro encontro uma estava como regente de Núcleo Comum e a outra, como bidocente (Braun, Vianna, 2016), em uma turma de 2º ano. Em nosso grupo havia uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em processo de alfabetização, que passou a fazer parte da turma naquele ano.

E o menino nos desafiava com suas palavras - e a maior parte delas eram prodígios que nasciam das ecolalias (repetições de palavras e expressões)-, olhares que se desviavam dos nossos e passos que o levavam para fora das rodas e atividades cotidianas.

³¹⁴ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)/ Programa de Pós Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB-CAp-UERJ).E-mail: claudiandrade1466@gmail.com

³¹⁵ Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)/ Programa de Pós Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB-CAp-UERJ). E-mail maia.tatifreitas1@gmail.com

Isso faz muito tempo... Aquele pequeno grupo de crianças espertas e solidárias já terminou ou está concluindo o Ensino Médio. Mas a experiência vivida com o menino nos desafia até hoje a revermos nossas práticas e pesquisarmos sobre o trabalho com/na/da linguagem, trajetória que se torna comum/compartilhada a partir de discordâncias. Neste texto apresentamos algumas das reflexões que temos tecido, no último ano, com base em novas experiências de pesquisa, sobre a prática de ensino em perspectiva discursiva e sua potencialidade no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com TEA.

O embate teórico-metodológico foi o início de uma admiração mútua e da construção perspectivas teóricas comuns. Enquanto a turma era alfabetizada em perspectiva discursiva (Goulart *et al*, 2019), a proposta para o menino era uma metodologia que privilegiava o conhecimento das letras e das sílabas. Mas, se os textos utilizados no processo de ensino brotavam do mundo da cultura, da vida das crianças, como acessar os textos do menino ou fazê-lo vivenciar os textos que circulavam na sala de aula? Pensar em outra proposta metodológica para ele seria desconsiderar o conceito que sustentava o trabalho pedagógico: a linguagem nos constitui e, dialeticamente, produzimos enunciados que fazem parte do discurso, a constituímos. A linguagem nos revela, reflete e refrata o mundo, permitindo que estejamos imersos no discurso (Bakhtin, Voloshinov, 1997).

A solução encontrada foi utilizar os textos que habitavam o mundo do menino e que nos eram revelados por suas repetições (Andrade e Freitas, 2019). Escolhemos algumas, oriundas de desenhos animados e com elas fizemos as atividades de alfabetização: lemos, recortamos palavras, remontamos, reescrevemos... O menino foi se alfabetizando, e passou a participar das rodas, trazendo livros, lendo para a turma. Foram dois anos de um processo que marcaria nossas vidas.

Em nossas pesquisas temos sido acompanhadas por teóricos que se afinam com nossa perspectiva. Neste artigo, dialogamos com textos de Voloshinov/Baktin, Bakhtin (1997, 2000),

para a compreensão do funcionamento da linguagem, Goulart *et al*(2019), que nos orienta sobre a perspectiva discursiva de ensino, Oliveira *et al* (2018, 2021) e Bordin(2006), que iluminam uma outra concepção sobre o TEA, percebendo a neurodivergência como diferença em sua relação com o outro em contexto social-cultural-histórico.

1 A construção conceitual

A pesquisa tem seguido pela discussão sobre a linguagem e como lidar com o processo de aprendizagem do/a estudante com TEA em perspectiva discursiva, buscando estratégias que contribuam com o seu desenvolvimento.

O TEA se configura, pelo DSM-V 2013 (APA, 2014), como uma condição neurodesenvolvimental que acarreta déficits sociocomunicativos, comportamentos restritos e repetitivos, dificuldade e/ou incapacidade e abstração e inabilidade social, tendo sido estudada especialmente pelo campo biomédico. Pensar nas estratégias didáticas de dentro do campo da Pedagogia tem obrigado a uma compreensão menos restrita do TEA e neste sentido, encontramos estudos que afirmam que a definição da criança com TEA parte de uma avaliação social, não havendo uma medida cerebral que a defina.

Alguns autores têm criticado o discurso homogêneo que se baseia nas pesquisas biomédicas. Schultz (2019) chama a atenção para o lugar do social no desenvolvimento humano do autista, propondo uma abordagem que reconheça o papel fundamental do ambiente social e cultural no desenvolvimento humano. Bordin (2006) discute a partir da Neurolinguística Discursiva (ND), argumentando a necessidade do outro na constituição da linguagem, privilegiando seu caráter social, cultural e histórico.

Já Nascimento e Oliveira (2018), ao se debruçarem sobre as interações dialógicas na relação terapeuta e criança autista, destacam a construção de sentidos que se vale do contexto, dos papéis sociais e das intenções. Oliveira e Pimentel (2021), em outro

estudo, ainda com base nos escritos bakhtianianos, analisam a relação entre palavra própria e palavra alheia; compreensão ativa e responsiva; partindo do pressuposto de que a língua é viva e inacabada, construída através da interação em processo contínuo. Criticam, também, a medicalização e o caráter determinante do diagnóstico, compreendendo a diferença como constitutiva do humano. Assim, cada indivíduo pronuncia o mundo de maneira singular, e precisa de um outro que o reconheça, em uma atividade constante de negociação de sentidos.

Os autores acima nos ajudaram a construir uma outra concepção do TEA, compreendendo as pessoas em sua diversidade e não buscando encaixá-las em padrões normatizados pela ciência biomédica. Esta compreensão exige uma outra proposta pedagógica, que leve em conta o dialogismo presente na linguagem, pois o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2000,p 290), pois as pessoas com TEA são sujeitos da linguagem.

Encontramos na perspectiva discursiva de ensino uma proposição teórico-metodológica que baliza a produção de estratégias para o trabalho com a linguagem, propondo uma educação inclusiva que não foque em modificar comportamentos, mas sim em reconhecer sua diversidade, observando, na relação de ensino, que

Alunos e professora são sujeitos históricos, marcados cultural e socialmente, vivenciando e compartilhando a experiência escolar coletivamente, uns afetando os outros, criando sentidos, produzindo e usando conhecimentos. O sujeito faz e se refaz, permanentemente, na direção do outro, pela linguagem, na perspectiva alteritária. (Goulart et al, 2019, p.72)

O arcabouço teórico que estamos utilizando leva em conta também o conceito de discurso citado, quando refletimos sobre as ecolalias, tendo em vista que são palavras de outrem reproduzidas

em diferentes contextos de enunciação e, assim, construindo novos sentidos.

O discurso citado é visto pelo falante como enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas (Bakhtin/Voloshinov, 1997, p. 144)

A reprodução do dito, porém, leva para o novo contexto de enunciação o conteúdo vivencial do sujeito. A nossa escuta ativa na relação com o/a estudante com TEA nos faz compreender que uma mesma frase, dita em momentos distintos, guarda outros sentidos, em função do outro, dos objetivos, dos sentimentos. O papel da professora-ouvinte passa também pela ideia de que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2000, p 290). Nossas respostas e nossas perguntas encaminham sentidos no processo de interlocução. E a pessoa com TEA surpreende, com novas formas de transver o mundo. Não por estar fora da linguagem (o que é impossível), ou incapaz, mas especialmente por produzir sentidos próprios, nascidos das interações humanas, que precisam existir.

Como reforçam Oliveira et al (2021, p.74) “refletir sobre este processo de reelaboração dialógica, de assimilação e valoração da palavra nos parece essencial para pensar a relação da linguagem com o autismo”. Os autores enfatizam o lugar do ato dialógico: ninguém fala sozinho, mesmo quando estamos sós estamos produzindo linguagem todo tempo e, assim, em diálogo

Falar com a pessoa com TEA, falar para eles, interpelar, propor, ouvir, permitir poesia, desencontros, fazer acordos, tem se revelado, cada vez mais, estratégias possíveis e potenciais, em uma prática educativa que valoriza a diferença e promova a

inclusão, em oposição a tentativas de normalizar ou eliminar as características que tornam cada indivíduo único

2. O caminho se faz ao andar

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*(Barros, 1999)

A alteridade constitui a linguagem e esta, o humano. Neste fio, temos caminhado na discussão sobre o excedente de visão (Bakhtin, 2011) como elemento que “salta” das ações dialógicas com as pessoas com TEA. A professora em interação com elas busca, de forma geral, garantir um acabamento de suas falas, em busca dos sentidos postos. Com a compreensão adicional que o excedente de visão nos permite, ousamos, muitas vezes, interpelar os sujeitos, provocando reflexões sobre o que está sendo dito. O conceito nos ajuda a entender que todos precisam da visão dos outros, sendo nossa visão sobre nós mesmas muito limitada à nossa perspectiva. Desta forma, conseguimos ver aspectos que a pessoa com TEA (e qualquer um de nós), não está vendo, reforçando a intersubjetividade inerente ao processo de interlocução. Mas ainda nos coloca desafios.

Na pesquisa atual, um dos sujeitos disse, ao andar por ruas muito pedregosas: “Esta foi a pior ideia do mundo”. Ao ser interpelado pela professora se realmente era a “pior ideia do mundo”, muda a frase para “Esta é uma má ideia”. São duas consciências em interação e a reconstrução do enunciado, após a ação dialógica, aponta para ressignificações. Mas, será que nossa interpelação pode “guiar” a produção de sentido pelas pessoas com TEA? Conseguimos, de fato, compreendê-las? O fio do estudo tem caminhado por estas reflexões, que não se apoia na ideia de

incapacidade das pessoas com TEA, mas nas diferenças e nos limites da interlocução. Uma outra situação nos mostrou, com a primeira criança autista que alfabetizamos, que as possibilidades de compreensão são diversas. Após assistir com outras 80 crianças à animação “O menino e o mundo”, de Alê Abreu (2013), perguntamos ao menino o que ele tinha achado do filme, e recebemos uma resposta que resgata um dos suportes conceituais da animação: “O menino amava seus pais”. Este exemplo poético e dialogicamente sensível, guardamos com carinho em nossa experiência e é um dos pilares que sustenta a ideia de que a reflexão sobre o trabalho com a pessoa com TEA preenche nossa vida de possibilidades de existências e de sentidos. Carregamos água na peneira, e ficamos felizes, pois vivemos o deslocamento exigido pela tarefa docente, o que nos humaniza.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014..
- ANDRADE.C; FREITAS. T. Estratégias Discursivas para Alfabetização de Criança Autista- Um estudo de caso. **Anais VII Simelp- Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa**. Porto de Galinhas- PE, 2019.. p.5830-5840
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8a. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMFMartins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999

BRAUN, P. VIANNA. M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193- 215, set. /dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: jan. 2023.

BORDIN, S. **Fale com ele**: um estudo neurolinguístico do autismo. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas; 2006

GOULART, Cecília M. A; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina.; (orgs). **Alfabetização e Discurso**: dilemas e caminhos metodológicos. Rio de Janeiro: Ed. Mercado das letras. 2019.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius; PIMENTEL, L. dos S. . Diferentes possibilidades enunciativas no atendimento fonoaudiológico de um sujeito autista. **Revista: Distúrbios Da Comunicação**, 33(1), 1-13., 2021. Disponível em <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2021v33i1p1-13>. Acesso em nov. 2023

_____; NASCIMENTO, Isabela Vinhas. Um olhar bakhtiniano sobre a linguagem e o autismo: um estudo de caso. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, 30(4): 713-725, dezembro, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i4p713-725>

SCHULTZ, J. O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019

O RISO ENQUADRADO DAS PIADAS DE STAND UP SOBRE A DEFICIÊNCIA

André Luiz Neves Jacintho³¹⁶

1 Considerações iniciais.

Neste artigo, fruto das leituras e discussões realizadas no doutorado em Linguística, nas disciplinas Tópicos em Linguística Aplicada e Evolução do Pensamento Linguístico, discutimos questões relacionadas ao humor em piadas sobre pessoas com deficiências.

Abordamos a questão do riso a partir das concepções de Bergson (1900) e Propp (1976), contrastando-as com o riso carnavalesco em Bakhtin (1963, 1965). A análise das piadas foi feita a partir de vídeos disponíveis no Youtube, por dois dos mais populares humoristas de Stand up brasileiros: Victor Sarro e Leo Lins. Percebemos que as piadas que os dois fazem sobre deficientes, nos dois vídeos analisados, é precedida de um discurso que situa ambos numa posição “autorizada” a fazer tais piadas.

Essa introdução estabelece entre eles e os interactantes presentes nas cenas dos vídeos uma espécie de enquadre (footing) para que as piadas não sejam “mal interpretadas” por quem está na cena e por quem vai vê-las no repositório de vídeos.

A noção de enquadre será ancorada nos escritos de Goffman, (1967, 1974, 1979, 2002[1981]). Por se tratarem de discursos, nos valem da concepção de Schiffrin (1994).

Por fim, analisamos alguns trechos do documentário Crip Camp: A Disability Revolution (2020). Onde encontramos o humor

³¹⁶ Professor da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGEL/UFES. andretcho@gmail.com

que acreditamos ser um contraponto às piadas dos humoristas disponíveis no Youtube.

2 Riso monológico (Bergson e Propp) vs Riso ambivalente (Bakhtin)

No famoso ensaio de Henri Bergson nos deparamos com um dos mais importantes e influentes textos sobre o humor já produzidos. O ensaio intitulado “O riso: ensaio sobre a significação do cômico”, foi publicado em 1900 e, apesar de seus mais de cem anos, continua sendo bastante lido e influente nas questões relativas ao discurso humorístico. Nele, Bergson faz algumas afirmações contundentes sobre o riso e os requisitos para a sua manifestação. No ensaio lemos, por exemplo, que “a insensibilidade [...] naturalmente acompanha o riso” (p. 12), ou “o maior inimigo do riso é a emoção” (ibid.).

A partir de Bergson é possível compreender uma forma de riso que exige de nós um distanciamento (não no sentido exotópico bakhtiniano), uma falta de empatia (palavra tão utilizada nos nossos dias), uma verdadeira objetificação do sujeito de quem rimos. Em Bergson, precisamos olhar o outro a partir de uma normalidade pretendida por nós mesmos e exigir do outro adequação, elasticidade, ajustamento a uma forma “normal”. É essa falta de ajuste, esse “desencaixe” que, segundo Bergson provocará o riso.

Moralmente, esperamos que o outro comporte-se de maneira adequada, condizente com as “normas” pré-estabelecida. Atribuímos ao sujeito o status de coisa e, como coisa, espera-se um comportamento mecanizado. Qualquer desvio, nesse sentido, será punido ou risível, a depender do “tamanho” do desajustamento.

Propp compreende a comicidade a partir do “desnudamento de defeitos, manifestos ou secretos, daqueles ou daquilo que suscita o riso” (p. 171).

Em Propp, encontramos a comicidade decorrente da contradição entre os sujeitos do riso. Nesse sentido, o sujeito que ri

tem certas concepções de justiça, de moral, do que é certo ou errado; já o sujeito de quem se ri apresenta-se contradizendo uma ou mais dessas concepções. Ele não se limita a elas, ou não se enquadra, não se ajusta, não se enforma numa visão que pertence ao outro.

Para ele, "o riso que zomba nasce sempre do desmascaramento de defeitos da vida interior, espiritual do homem", mostrando, pelo aspecto externo, "a sua insuficiência interior" e se apresenta sob uma única lei: "quando se ri de defeitos físicos, na verdade está-se rindo de defeitos de ordem espiritual" (p.175).

Outros "defeitos" podem ser risíveis, como por exemplo, quando a sensação de harmonia é quebrada, já que o "que é belo e harmonioso não pode despertar o riso" (p.176).

Propp não vê nisso questões preconceituosas, para ele trata-se de um senso de justiça, uma punição por aquilo que é disforme e precisa ser punido para voltar ao "seu lugar".

Tanto Bergson quanto Propp percebem o riso de maneira conservadora, ou seja, aquele ou aquilo que não se enquadra à normalidade é risível, castigável, desajustado e o riso seria uma forma de crítica para se chegar ao que é justo e harmonioso.

Por outro lado, em seus *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, o contexto de François Rabelais e Problemas da poética de Dostoiévski, Bakhtin demonstra uma concepção de riso completamente diferente daquelas descritas por Bergson e Propp.

Para Bakhtin, o riso carnavalesco, aquele produzido durante as festividades populares na Idade Média, é mais popular, menos separado do público. Quem ri, não o faz de uma espécie de "ribalta". Ri-se junto. Mas o "junto" bakhtiniano, não é o mesmo em grupo de Bergson. Nesse, o grupo ri de alguém que falhou, fracassou, caiu, dentro ou fora do grupo, naquele todos riem juntos porque o mundo está do lado avesso.

Enquanto em Bergson e Propp o riso "faz justiça" com o desajustamento, em Bakhtin, o riso "ri da cara da justiça".

Esse riso carnavalesco, segundo Bakhtin, evoca as forças da morte e da renovação. Esse riso ambivalente estabelece entre os

homens relações de familiaridade, que excluem as hierarquias sociais da vida fora do carnaval. O contato familiar também faz emergir as excentricidades, que mostram os aspectos ocultos do ser. Esse riso também é profano, pois aproxima aquilo que está afastado fora do carnaval: o sagrado e o profano, o sábio e o tolo etc.

3 Enquadre, discurso e contexto

Goffman (1967, 1974, 1979, 2002[1981]) lança luzes sobre a forma de organização e a dinâmica dos indivíduos durante as interações face a face.

Dessas interações emergem os discursos que serão analisados neste artigo. A noção de discurso que assumimos é a de Schiffrin (1994, p. 351), como sendo “inerentemente uma atividade interativa na qual o que uma pessoa diz e faz é duplamente uma resposta a palavras e ações anteriores e servirá de base para futuras ações e palavras”. Destacamos ainda que esses discursos se deram em ocasiões que denotam o gênero conversa, que nos termos de Goffman é (2002[1981], p. 19): “socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificados e ritualmente governadas, em suma, um encontro social”. Os discursos que serão analisados neste artigo estão disponíveis em vídeos que foram gravados para a internet, por isso entendemos também que cada um dos interactantes assume um enquadre, que a partir de Bateson (2002[1981]), entendemos como um princípio do discurso e da organização social e que aponta para os papéis sociais desempenhados pelos interactantes, que podem gerar, a partir de diferentes posicionamentos e reposicionamentos, mudanças de alinhamento e, conseqüentemente, de enquadre. Para Goffman (1979, p. 5),

uma mudança na base implica mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, conforme

expresso na forma como administramos a produção ou a recepção de um enunciado. Uma mudança em nosso enquadre é outra maneira de falar sobre uma mudança em nosso quadro de eventos. [...] os participantes ao longo de suas conversas constantemente mudam de posição, sendo essas mudanças uma característica presente e constante em uma conversa espontânea.

Paiva (2013, p. 66) colabora com a compreensão do que é enquadre (footing, para ele) assim: “a sua postura ou footing será fruto de uma interação mental, que consiste na seleção de papéis disponíveis para uma dada situação particular e uma interação social [...] baseado nas expectativas que tem e que julga que o outro tenha sobre ambos naquela situação”.

Conforme Ribeiro e Garcez (2002, p. 70), “footings são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais, papéis sociais, bem como intrincados papéis discursivos”.

Assim, compreendemos os enquadres a partir de suas construções e transformações de acordo com as interações, que passam por mudanças constantemente. Goffman (2002[1981]) sustenta que essas mudanças implicam alterações no alinhamento e na maneira com conduzimos e somos conduzidos durante as interações.

Com isso, nos interessa também a noção de contexto, que assumimos a partir de Gumperz (1982), para quem o contexto é constituído por um processo inferencial.

4 Os estudos sobre a deficiência e a mídia

Os estudos sobre deficiência têm evoluído ao longo do tempo, com diferentes abordagens. Inicialmente, o modelo biomédico dominava a compreensão da deficiência, tratando-a como uma condição patológica que devia ser corrigida ou tratada. A deficiência era vista como uma limitação individual e uma

desvantagem natural, com foco em intervenções médicas e reabilitação para "normalizar" o corpo.

A partir dos anos 1970, o modelo social da deficiência surgiu, desafiando essa visão. Esse modelo desloca o foco dos impedimentos individuais para as barreiras sociais e culturais que criam a opressão e a discriminação. Defensores do modelo social argumentam que a deficiência não reside no corpo, mas nas estruturas sociais que marginalizam pessoas com impedimentos, como a falta de acessibilidade. A deficiência passa a ser vista como uma questão de direitos humanos e de justiça social, com ênfase na inclusão e na remoção de barreiras que impedem a participação plena na sociedade.

Com o tempo, os estudos sobre deficiência incorporaram abordagens feministas, culturais e interseccionais, reconhecendo a diversidade dentro da comunidade de pessoas com deficiência e a multiplicidade de suas experiências. Essas abordagens buscam ampliar o entendimento de que a deficiência não é apenas uma questão médica, mas também uma construção social e cultural.

Hoje, há um esforço crescente para combater o capacitismo, que é a hierarquização das capacidades corporais humanas e a discriminação de pessoas com deficiência. Esses estudos defendem que a deficiência deve ser entendida como parte da diversidade humana, e não como uma condição que deve ser "superada" ou corrigida.

Nesse contexto, a mídia aparece com um agente importante no combate ou na perpetuação dos preconceitos com as pessoas com deficiência. A forma como a mídia aborda pessoas com deficiência, frequentemente destacando suas histórias sob uma perspectiva de superação, reforça estigmas capacitistas. Isso perpetua a ideia de que pessoas com deficiência devem servir de exemplo, o que ignora suas experiências cotidianas comuns, como trabalhar, estudar ou cuidar da família. O capacitismo se refere à hierarquização das capacidades corporais, tratando pessoas com deficiência como incapazes em comparação com outras. O desafio está em romper com a visão de que corpos com impedimentos são anormais, e

promover uma inclusão real que não as coloque como objetos de piedade ou espetacularização.

5 Metodologia e análise

Como procedimento metodológico, selecionamos o corpus de pesquisa no repositório de vídeos Youtube, a partir de uma pesquisa pelos caracteres “piadas com deficiência”. Utilizamos o mecanismo de busca do Google e priorizamos os vídeos dos humoristas Victor Sarro e Leo Lins, pois já os conhecíamos devido às diversas polêmicas envolvendo seus nomes e as piadas com pessoas com deficiência.

O primeiro vídeo analisado é um corte do podcast Ticaracaticast, apresentado por dois outros humoristas, Bola e Carioca (ex-integrantes do Pânico na Band/Pânico na Rádio Jovem Pan), que foi transmitido no dia 13 de maio de 2022. Nele, o humorista Victor Hugo Quartero Sarro está falando sobre como ele fala de assuntos querendo brincar com as mais diversas situações. Essa fala surge logo após ele descrever um episódio em que criticava o cinema nacional na presença do cineasta Mauricio Farias e era, de maneira discreta, desencorajado pela apresentadora Fátima Bernardes. Continuando a descrever essa característica pessoal de fazer piadas com temas diversos, cita um episódio em que durante um dos seus shows vê uma mulher com cão-guia e diz que ela deve ter pagado “os olhos da cara” no cão, além de fazer outros comentários envolvendo a deficiência visual da expectadora. A partir do minuto 59’37”, o humorista passa a descrever o caso analisado, mas antes de falar do episódio em si, ele passa a emoldurar a sua fala sobre pessoas com deficiência com as seguintes afirmações

“- Quem acha ruim são os outros, não é a pessoa da piada. Tanto que... eu falo isso, eu aprendi na marra”.

Após essa introdução, o humorista fala de “uma mulher sem os dois braços” que estava em seu show e ele não brincou com a sua deficiência durante a apresentação e foi reprimido por ela ao

final, quando foi procurado no camarim para tirar fotos. Segundo o humorista, ela o perguntou porque ele não fez piadas com a sua deficiência e ele respondeu que achou que a plateia poderia achar ruim, mas ela respondeu que “queria se sentir incluída. Eu não tenho os dois braços, mas eu estava rindo igual a eles. Eu não tenho os dois braços, mas estava me divertindo”, ao que ele respondeu, “É, mas você não estava aplaudindo, né?”. Após esse comentário, tanto o humorista quanto os apresentadores do podcast riem e tecem outros comentários sobre a prática do cancelamento e de como as piadas não refletem a opinião dos humoristas. Victor Sarro diz que “a piada é ficção”. E a conversa sobre esse e outros temas continua.

Nosso objetivo de análise está na introdução à piada descrita acima: “- Quem acha ruim são os outros, não é a pessoa da piada. Tanto que... eu falo isso, eu aprendi na marra”. É esse enquadre que nos chamou a atenção. Ele busca justificar o porquê de se fazer piadas com a deficiência das pessoas. Ele introduz um comentário que, sem ele, poderia soar malicioso, sem contexto, desprovido de empatia, como Bergson afirma ser o humor.

Por ser um programa disponível na internet com mais de quinhentas visualizações do vídeo completo e mais trinta mil visualizações o corte do trecho em análise, acreditamos que esse enquadre seja uma estratégia do discurso do humorista para tentar amenizar a crueldade que pode transparecer ao falar de maneira jocosa de uma pessoa com deficiência.

Tanto o discurso que introduz a piada quanto a fala da pessoa com deficiência servem como uma justificativa do humorista para que ele continue a fazer humor com o tema da deficiência.

O segundo vídeo analisado é do humorista Leonardo de Lima Borges Lins, mais conhecido por Leo Lins. O humorista tem um histórico de piadas que lhe renderam processos e “cancelamentos”. No vídeo analisado, intitulado Léo Lins - Sem nada mais a perder (humor pesado), que foi postado em nove de agosto de 2022 e tem quase um milhão e meio de visualizações, ele começa o show agradecendo ao público pela presença em seu “primeiro show pós-

cancelamento”, por causa de uma piada sobre pessoas com hidrocefalia. Ele ainda brinca dizendo ser coincidência que “seu primeiro show seja no Ceará”.

Leo Lins justifica as piadas que conta dizendo que:

“- o que muita gente não entende, é que eu faço essas piadas no palco. Eu jamais faria piadas com deficiente no meio da rua ou com qualquer pessoa”.

Depois dessa introdução, o humorista faz uma sequência de piadas com pessoas com nanismo.

Nos concentrando apenas na introdução à piada, percebemos que o humorista usa a mesma estratégia do caso anterior. Justificando que as piadas são feitas em um contexto determinado, “propício” a esse tipo de comentário.

No mesmo vídeo, o humorista pergunta à plateia quem passou a conhecer sobre hidrocefalia após o seu “cancelamento”. Uma parte da plateia responde positivamente e ele aproveita para citar algumas mães que teriam entrado em contato com ele e agradecido por ele dar visibilidade ao tema.

Tanto Victor Sarro quanto Leo Lins criam enquadres para suas piadas em que elas são benéficas, são aceitas e queridas por pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

Não sabemos se os relatos dos humoristas são verdadeiros, mas acreditando neles, podemos dizer que um grupo, mesmo que reduzido, de pessoas com deficiência aceita, entende e gosta das piadas com a sua deficiência. Essa aceitação não pode ser ignorada. Não podemos (e não queremos) tutelar homens e mulheres em seus gostos pessoais, em seu humor. O que podemos (e faremos a seguir) é apresentar outras facetas do humor que não se fixem em estereótipos capacitistas, racistas, misóginos etc.

6 Uma contraproposta para o humor

Crip Camp: A Disability Revolution é um documentário dirigido por Nicole Newnham e James LeBrecht, foi lançado em 2020 e narra a história de um grupo de jovens com deficiência que

frequentaram o acampamento de verão Camp Jened na década de 1970, localizado no estado de Nova York. O acampamento, que tinha uma abordagem inclusiva e progressista, funcionava como um espaço de liberdade e aceitação, onde os jovens com deficiência podiam experimentar uma sensação de pertencimento e independência.

No documentário, vemos como muitos desses jovens participantes, inspirados pelo espírito de solidariedade e igualdade do acampamento, se tornaram líderes no movimento pelos direitos das pessoas com deficiência nos Estados Unidos. O filme explora a luta pela acessibilidade e a conquista de marcos importantes, como a aprovação da Lei dos Americanos com Deficiências (ADA - Americans with Disabilities Act) em 1990, que garantiu direitos civis fundamentais para essa população.

O documentário combina imagens de arquivo e entrevistas contemporâneas para traçar uma linha entre as experiências pessoais dos campistas e o ativismo político que transformou o cenário dos direitos das pessoas com deficiência no país.

O filme não só destaca a importância de espaços inclusivos e empoderadores como Camp Jened, mas também celebra a capacidade de organização de uma comunidade frequentemente marginalizada. Ele oferece um olhar inspirador sobre como as lutas coletivas por justiça social podem levar a transformações significativas e duradouras.

O documentário venceu diversos prêmios como o Festival de Cinema de Sundance, o Festival Internacional de Cinema de Miami, o International Documentary Association, entre outros.

No documentário entendemos que o riso dos campistas se aproxima mais da noção de riso ambivalente, proposta por Bakhtin, onde abole-se as formas de desigualdades entre os homens e estes são capazes de rir de si mesmos sem que nenhum deles esteja em posição privilegiada.

Separamos alguns trechos do documentário onde conseguimos perceber essas quebras da hierarquia para que o riso seja livre e ambivalente. Vejamos:

Logo no início do documentário, aos 9'00", a cena mostra o diretor do acampamento, Larry Allison, cavando buracos com uma escavadeira manual. O cinegrafista pergunta o que ele está fazendo e ele responde "- Eu estava aqui, perto da piscina, vendo as crianças nadarem. Então decidi cavar uns buracos porque elas são muito desastradas. Eu achei que seria divertido vê-las tropeçar". Após a resposta de Allison, ambos riem e a cena muda.

Analisando a fala do diretor, percebemos que ele não está fazendo os buracos para crianças com deficiência caírem, ele os está fazendo para crianças desastradas caírem. Pode parecer uma diferença pequena, mas o foco do diretor não está na deficiência dos campistas e sim na característica geral (diríamos, de todas as crianças) da falta de atenção infantil, da maneira indelicada como a maioria das crianças age quando estão em ambientes abertos.

Outros aspectos da imagem: o diretor está sem camisa cavando os buracos, os campistas têm acesso a ele em diversos momentos do documentário, ou seja, não há entre eles uma distância onde um está a rir do outro, mas ambos riem juntos.

Em outra cena, no minuto 12'45", um dos diretores do documentário que também foi campista, James Lebrecht, fala de seu estado de saúde durante o acampamento:

- Eu estava usando fralda, porque não tinha controle da minha bexiga. Imagine ter quinze anos e tentar esconder o fato de estar usando fraldas. Havia uma constante pressão de descobrirem. No acampamento, todos tinham uma questão com o corpo, não era nada demais.

Lebrecht, como qualquer adolescente, tinha medo de que rissem dele por causa da fralda, mas no acampamento "todos tinham uma questão com o corpo". Usar fraldas, cadeiras de rodas, precisar de alguém para ajudar na higiene pessoal, não era

novidade para ninguém ali, por isso não eram motivos de riso. No acampamento entravam em cena as categorias carnavalescas descritas por Bakhtin (1981, p. 106) como

ideias abstratas acerca da igualdade e da liberdade, da inter-relação de todas as coisas ou da unidade das contradições etc. São, isto sim, "ideias" concreto-sensoriais, espetacular-rituais vivenciáveis e representáveis na forma da própria vida, que se formaram e viveram ao longo de milênios entre as mais amplas massas populares da sociedade europeia.

Essas categorias não podem ser isoladas de maneira estanque, mas, de forma didática, tentaremos abordar o exemplo anterior e os seguintes a partir de cada uma das categorias descritas pelo filósofo russo.

Do exemplo de Lebrecht, aproximamos o livre contato familiar entre os homens, assim descrito por Bakhtin (1981, p. 106):

A livre relação familiar estende-se a tudo: a todos os valores, ideias, fenômenos e coisas. Entram nos contatos e combinações carnavalescas todos os elementos antes fechados, separados e distanciados uns dos outros pela cosmovisão hierárquica extracarnavalesca.

Se Lebrecht não se sentia à vontade por estar usando fraldas em meio a estranhos, isso devia-se a uma formação anterior. No acampamento, isso não era um problema, não era motivo de riso e, se o fosse, não seria por causa da fralda em si, mas pelos perrengues que o uso da fralda poderia causar a qualquer das pessoas que as estivessem usando. Ali ele poderia sentir-se "em família", pois como todos tinham questões com o corpo, o uso da fralda era só mais uma dessas questões.

Em outro trecho do documentário (23'40"), o casal Denise Jacobson e Neil Jacobson descrevem a reação da mãe de Neil ao descobrir que ele se casaria com uma mulher com paralisia cerebral, como ele. Neil disse que a mãe dizia entender a vontade

dele se casar, mas questionava-o por que não escolhia uma esposa com pólio?

Ambos riem da fala da mãe de Neil, mas esse riso, entendemos, reside no fato da mãe de Neil, como é comum em muitas mães, querer se intrometer nas escolhas dos filhos. A mãe de Neil encontrava uma certa hierarquia entre as deficiências, onde os portadores de pólio seriam superiores aos portadores de paralisia cerebral.

Para Bakhtin (idem), outra das categorias carnavalescas é

[...]o livre contato Familiar entre os homens. Este é um momento muito importante de cosmovisão carnavalesca. Os homens, separados na vida por intransponíveis barreiras hierárquicas, entram em livre contato familiar na praça pública carnavalesca.

Entre Denise e Neil essa hierarquia não existia, por isso ambos riem. Um pouco antes do depoimento sobre a mãe de Neil, Denise já afirmara que no acampamento, todos eram “somente garotos”.

Por fim, no minuto 26’31”, várias risadas dão início à história da infestação de chato que aconteceu no acampamento. As roupas pessoais e de cama aparecem espalhadas pelo chão e penduradas em cercas. Duas das campistas explicam que as relações íntimas entre alguns campistas fizeram com que a praga se espalhasse por todo o acampamento. Apesar da situação delicada, os campistas não parecem irritados ou apreensivos, pelo contrário, todos riem da situação, pois trata-se de algo normal em se tratando de vários jovens solteiros reunidos num lugar isolado. Não há do que se envergonhar. A infestação poderia ter ocorrido com qualquer grupo de jovens e seria contada das formas mais diversas. O que chama a atenção no documentário é que, apesar da gravidade da situação, todos contam com sorrisos e até certo orgulho o que aconteceu.

Nesse sentido, nos aproximamos de outra categoria descrita por Bakhtin (ibidem)

A excentricidade é uma categoria específica da cosmovisão carnavalesca, organicamente relacionada com a categoria do contato familiar, ela permite que se revelem e se expressem em forma concreto-sensorial os aspectos ocultos da natureza humana.

Tomando a excentricidade como a fuga do padrão, o desvio à normalidade, podemos perceber que tudo no acampamento é excêntrico, nada está em “seu lugar”, tanto campistas como monitores vivenciaram a experiência de derrubar as barreiras que separam as pessoas ditas normais daquelas com deficiência fazendo dos tempos/espços do acampamento momentos de carnavalização da experiência.

7 Considerações finais

O riso provocado pelos humoristas de stand up quando falam sobre a deficiência é sempre muito próximo daquele descrito por Bergson e Propp. É cruel, antipático, conservador. Busca o padrão e castiga o desvio. Como ele tem grande visibilidade nas mídias sociais, acaba reforçando a visão biomédica da deficiência, que foi e continua sendo combatida pelo modelo social que busca modificar as estruturas sociais a fim de evitar a marginalização dos corpos.

O documentário que analisamos serve como exemplo de riso que é compartilhado, mais próximo da visão carnavalesca descrita por Bakhtin.

Defendemos então, um riso que não seja focado na deficiência em si, mas que faça rir pela humanidade que há em todos nós. Não na busca pelo padrão, mas na busca pela igualdade nas relações. Um riso sem ribaltas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Ed. Forence-Universitária, 1981 [1963].

BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999 [1965].

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.) Sociolinguística Interacional. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 85-106.

CRIP Camp: A Disability Revolution. Direção: Nicole Neunham e James Lebrecht. Estados Unidos: Higher Ground Productions, 2020. 1h41min.

GOFFMAN, E. Interactional ritual: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon Books, 1967.

GOFFMAN, E. Frame analysis. New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, E. Footing. Semiotica, [S. l.], v. 25, n. 1-2, p. 1-30, 1979.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). Sociolinguística Interacional. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.107-148.

PAIVA, G. M. F. A influência da terceira parte na mudança de footing em chats educacionais. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SCHIFFRIN, D. Approaches to discourse. Oxford: BasilBlackwell Press, 1994.

LINS, Leo. Sem nada mais a perder (humor pesado). Youtube, 9 de agosto de 2022. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=wHxcyRPbo8k&t=617s>>.

Acesso em 09 de agosto de 2024.

TICARACATICA Cast Cortes. A mulher sem os 2 braços no meu show. Youtube, 4 de novembro de 2021. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=K1QcGjd1zvY&t=13s>>.

Acesso em 09 de agosto de 2024.

DESTERRAMENTOS NO HORIZONTE DA COGNIÇÃO (CONHECIMENTO) – POR UM ATO HUMANAMENTE AMOROSO: O FUTURO DO VERBO VIVER

Dinair Barbosa de FREITAS¹³¹⁷

“O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas* [...]”
M. Bakhtin (2003).

Resumo: Este texto procura, por meio dos estudos dialógicos, empreender uma discussão sobre abordagens de ensino que se refletem e refratam na prática de sala de aula. Discuto sobre relações dialógicas no discurso de ensino de língua portuguesa, tomando como objeto de análise a tirinha do “Quino” de 2009, com as personagens Mafalda e Susanita, no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. O objetivo, é sobretudo, refletir sobre o trabalho com a linguagem destacando a língua viva e concreta nas interações verbais. Busquei em Bakhtin (2003) e Volochinóv (2017) compreender o dialogismo como princípio fundador da linguagem.

Palavras-chave: Discurso; Ensino; Língua viva; Relações dialógicas.

Considerações iniciais

Diferentes perspectivas de ensino refletem e refratam no ensino de língua portuguesa. Desde caminhos mais formalistas tendo como foco uma língua apartada da vida, abordagem mais sistêmica a abordagens mais discursivas, trabalhando com uma língua dialógica que comporta diferentes discursos e práticas

¹³¹⁷ Professora titular da Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: dinair.freitas@uepa.br

teórico-metodológicas, trazendo o sujeito para o centro desse ensino.

Nesse contexto de ensino, se insere esta reflexão que procura nos estudos dialógicos empreender uma discussão sobre abordagens de ensino que se refletem e refratam na prática de sala de aula. Aqui, reflito sobre relações dialógicas no discurso de ensino de língua portuguesa, tomando como objeto de discussão a tirinha do “Quino” de 2009, com as personagens Mafalda e Susanita, no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. O objetivo, é sobretudo, refletir sobre o trabalho com a linguagem destacando a língua viva e concreta nas interações verbais.

O aporte teórico recorta Bakhtin (2003) e o círculo Volochínov (2017) que apresentam o dialogismo como um princípio constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso.

1. Percorso teórico-metodológico da discussão

No estudo da linguagem, no início do século XX, Volochínov (2017) critica duas tendências do pensamento linguístico ocidental voltadas aos estudos da linguagem: (i) uma tendência linguístico-filosófica voltada ao ato criativo mental de sujeitos – estudo subjetivista – e (ii) uma tendência linguístico-filosófica voltada à imanência do sistema da língua – estudo objetivista.

A primeira perspectiva, subjetivista, é um estudo que propõe uma compreensão da linguagem como representação do pensamento de um sujeito fora das relações com o outro, enquanto a objetivista é um estudo que considera a linguagem como estrutura. Ambas as visões excluem o sujeito da linguagem, descartando a proposta do estudo dialógico da língua.

Volochínov (2017), apresenta a língua não mais vista como atos individuais de representação do pensamento do sujeito ou como um sistema voltado a si mesmo, mas uma língua vista a partir de sua realização viva nas interações discursivas. É esta discussão que orienta umas das questões fundamentais de uma abordagem

dialógica do discurso, colocando o sujeito vivo-humano numa relação com o outro para o centro dos estudos da linguagem.

Volóchinov (2017) propõe uma prática na qual a língua não se restringe a sua forma, mas é entendida como discurso. Para Bakhtin (2003), discurso é a língua viva, a língua concreta realizada nas relações entre o eu e o outro nas diversas interações discursivas. É uma língua saturada de ideologias.

A proposta coloca o discurso enquanto escopo a partir do qual o estudo da língua passa de uma prática sistêmico-formalista para uma abordagem dos usos linguísticos na vida social. Na abordagem dialógica focada no discurso, os enunciados são unidades discursivas e, portanto, unidades de análise da língua no qual orações, frases e palavras são compreendidas nas interações discursivas. Estudar os enunciados é estudar a língua em seu contexto de uso (Bakhtin, 2003).

Desse modo, no plano do discurso, as relações dialógicas na linguagem, evidenciam a relação com o outro; a presença de diferentes vozes sociais que dialogam ou se conflitam; a materialização do enunciado enquanto elo entre os já-ditos e a resposta; da adequação ao contexto enunciativo; e as construções valorativas do sujeito em relação ao objeto da enunciação.

Bakhtin (2003) apresenta o dialogismo como um princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso. Ao pensar no sentido, deve-se considerar que um discurso não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores sociais, como um diálogo entre discursos que mantém relações com outros discursos, porque

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro (Bakhtin, 2003, 410, grifo do autor).

Entender o dialogismo, então, é perceber essas relações entre os discursos, considerando que um responde a um outro numa cadeia verbal ininterrupta. No dialogismo, o texto é tecido de muitas vozes ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem uns aos outros ou polemizam entre si no interior de um texto, prevendo respostas no futuro.

2. Discussão

Para a análise, selecionei a tirinha do Quino, publicada no livro didático “Conquista: solução educacional” do 6º ano, volume 4, edição atualizada de 2022, da editora Positivo, usado numa escola privada em Belém, PA. Essa tirinha, além de ser um enunciado na cadeia verbal que reflete o discurso anterior sobre ensino de língua, também refrata esse mesmo discurso, apresentando outro discurso como uma contrapalavra no próprio texto. Segue a tirinha:

Figura 1 – Tirinha do Quino



Fonte: FANTI, Mara *et. al.* **Conquista: solução educacional**: ensino fundamental do 6º ano

Nos quadrinhos, as relações dialógicas podem ser vistas por meio de diferentes recursos linguístico-discursivos. Todavia, neste

recorte, destaco os tempos imbricados: o passado, presente do momento vivido das personagens na tirinha, e o futuro.

No texto, imbricam-se os tempos: **passado** *versus* **futuro** marcados linguisticamente, enquanto o **presente** é percebido como o momento da narrativa dos personagens. O passado é construído pelas palavras: “lição”, “composição” enquanto o futuro pelas expressões: “para amanhã”, “Vamos ver”, “ mundo do futuro”.

O tempo passado se consolida no momento presente das personagens, concretizado na escolha linguístico-discursiva “lição”, “composição”, que reflete o ensino como um dever-fazer aos personagens. Esse dever-fazer impõe para o presente das personagens a língua morta, cristalizando o ensino formalista da língua. Uma abordagem sustentada pela compreensão da língua como forma, deixando de fora a vida, conseqüentemente o próprio sujeito, conforme visão objetivista, discutida por Volochínov (2017). É uma língua sem interlocutores, que fecha a possibilidade de responsividade, silenciando o diálogo tanto com o presente quanto com o futuro.

Essa prática interrompe a responsividade do sujeito, pretendendo engessá-lo no momento presente, sem entretanto, colocá-lo neste presente, porque o objetifica. Desse modo, a “lição” é a ação mecânica da personagem, no caso de escrever orações, escrever frases sem contexto, fora da vida. Aqui, apagam-se as relações dialógicas entre as palavras “lição” na relação com “futuro do verbo viver”, “oração” e “prece” nos quadrinhos seguintes. As palavras “lição” e “fazer orações”, por exemplo, fora da língua viva perdem sua dialogicidade.

Todavia, as relações dialógicas se revelam ao se contrapor as palavras “lição-futuro do verbo viver”, “oração-preces”, que não são somente palavras da língua, mas são da vida, portanto, vem carregadas de valores axiológicos do sujeito. Então, pode-se dizer que a tirinha permite diversos movimentos de compreensão dos discursos confrontados nas escolhas discursivas da língua.

Tem-se orientação para a compreensão de confronto entre passado e presente, e o futuro. O presente é o momento que se

refuta o passado “composição”, uma produção escrita do ponto de vista do sujeito sobre algum tema, renunciando o futuro. O futuro, em “mundo do futuro” no diálogo com “trazer orações no futuro do verbo viver” e com “oração ou preces”. Desse modo, “oração” e “prece”: ato de pedir ou suplicar por uma amanhã. Esse movimento só pode ser feito se se admitir a língua dialogicamente.

Em resumo, à luz de Bakhtin e do círculo, pode-se dizer que há uma crítica do Quino no enlace passado/presente no momento das ações das personagens, constituindo, então, a perspectiva do futuro. O discurso reflete uma prática de ensino do passado pelo uso do léxico “lição”, “composição” que não é só do passado, mas refrata no presente, porque, agora, no presente da tirinha, se faz uma composição (passado) sobre “o mundo do futuro”(presente) - a memória do futuro.

No momento das ações das personagens, é possível dizer que não existe uma prática do presente, uma vez que passado e presente estão mesclados. Nessa direção, contribui a ironia construída na linguagem: “orações com o futuro do verbo viver” que pode ser interpretada como desejo de que haja uma vida para os alunos, isto é, um ensino no qual se possa trabalhar com a “língua viva” de sujeitos, opondo os discursos do ensino da forma - não vida *versus* ensino da língua real - vida. A perspectiva de mudança, sair do pequeno tempo que oprime e engessa, fica para um futuro “composição sobre o mundo do futuro” no futuro do verbo viver.

Considerações finais

A título de fechamento, considero que na tirinha, os discursos estão situados em confronto: 2009, tempo datado da tirinha e 2022, tempo datado do livro didático. Confronto entre um ensino de língua portuguesa que tem como um dos conteúdos, a construção do futuro do presente por meio do morfema “rei” / “rá” - viverei/viverás conjugado. No entanto, no uso da língua por nós brasileiros, inclusive na escrita, o mais comum para sinalizar o

futuro é da perífrase como “vou ver”. Novamente, o jogo na linguagem, presente prenunciando o futuro “viverei”, “vou viver”, delineando uma interpretação de que a mudança somente no futuro.

Esses discursos denunciam as práticas de ensino apresentadas como de uma língua viva, já que se escreve sobre o “mundo do futuro”, mas ainda é o “mesmo” do passado. Todavia, a memória do futuro sinaliza a esperança com a expectativa de mudança do tempo que oprime para um tempo no qual “trazer algumas orações com o futuro do verbo viver” seja de fato viver.

A tirinha evidencia preocupação com o ensino do português, destacada no embate entre o passado e o presente presos no pequeno tempo, opressor, engessador. Mas, o Quino deixa vislumbrar a esperança, à espera por um ensino de língua-viva na fala de Mafalda, no último quadrinho, ao perguntar “Orações ou preces?”.

Referências

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

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

FANTI, Mara *et. al.* **Conquista: solução educacional: ensino fundamental do 6º ano**. 2ª ed. Atual. Curitiba: Cia. Bras. De Educação e Sistemas de Ensino, 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **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.

CRISTOFASCISMO EM (DIS)CURSO À BRASILEIRA: PRISMAS PARA ANÁLISE PRÁXIO-DIALÓGICA PROSPECTIVA

Cristiano Sandim PASCHOAL³¹⁸

Glória DI FANTI³¹⁹

Considerações Iniciais

*Os perigos do fascismo estão além da linguagem.
(Carlos Piovezani)*

Durante o (per)curso governamental bolsonarista, observou-se, no horizonte verbo-axiológico nacional, o recrudescimento de valores nazifascistas, cujo intento ideológico nodal foi (e continua sendo) solapar a credibilidade da democracia, desarticulando os direitos humanos de modo a configurar as (inter)relações sociais brasileiras aos moldes da polarização do “nós” *versus* “eles”. Ainda que Jair Messias Bolsonaro – conjuntamente ao seu corpo ministerial – tenha drenado o dever humano durante sua governabilidade, em 2022, na tentativa de reeleição, o ex-presidente – embora não reeleito – atingiu um índice expressivo de 43% de adesão eleitoral.

Tal fenômeno faz surgir diferentes estudos na seara das Ciências Humanas e Sociais que, situados em múltiplas esteiras teóricas, tentam explicar as suas dinâmicas. Dentre os estudos que buscam explicar a aderência civil ao bolsolfascismo, destaca-se a pesquisa de Fábio Py, teólogo e cientista político que considera o bolsonarismo uma forma governamental cristofascista “porque

³¹⁸ Doutorando em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Membro do Grupo GenTe – Tessitura: Vozes em (Dis)curso. Bolsista do CNPq. E-mail: cristiano.paschoal@edu.pucrs.br

³¹⁹ Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Líder do Grupo GenTe – Tessitura: Vozes em (Dis)curso. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: gloria.difanti@pucrs.br

instrumentalizou seu mandato pelo fundamentalismo evangélico conservador” (Py, 2020, p. 9).

Alicerçadas nessa premissa socio-teológica, diferentes pesquisas analisam a homologia axiológica entre o bolsonarismo e o evangelismo neopentecostal, bem como os fatores constitutivos dessa relação simbiótica que leva uma parcela considerável da sociedade à adesão massiva de valores autoritários. Apesar dos distintos lugares teóricos aos quais esses processos fenomênicos podem nos endereçar, entendemos que um caminho lúcido para a compreensão substancial dessa adesão exige a consideração de um aspecto bidimensional central que possibilita o seu recrudescimento massivo: a onipresença da linguagem na configuração da sociedade e o poder simbólico circunscrito no campo religioso neopentecostal.

Desse modo, tendo como eixo o discurso e as relações de poder que nele e por ele são orquestradas, apresentamos, neste trabalho, o movimento apriorístico que justifica, social e epistemologicamente, a tese de doutorado em desenvolvimento pela presente autoria. A pesquisa de doutoramento, em fase de (re)construção, tem como propósito maior o escrutínio da liturgia discursiva do cristofascismo à brasileira, na qual se fazem engendradas as estratégias discursivas para a adesão e o convencimento, configurando, substancialmente, a construção de um coral de apoio.

Ao nos questionarmos sobre os motivos pelos quais coletividades massivas religiosas compactuam com as axiologias preconizadas pelo bolsosfascismo, detectamos questões lacunares que atravessam o objeto sociológico cristofascista: a) o uso religioso da política e b) as relações de poder circunscritas no microcampo neopentecostal. Tal averiguação nos remete às reflexões de Faraco (2005, p. 220) que, em seu texto *Interação e linguagem: balanço e perspectivas*, frisa, dentre outras urgências das pesquisas interacionistas, a necessidade dos investigadores inscritos na esteira bakhtiniana “reapreciar, reconceitualizar e redimensionar nas nossas teorizações os temas de teoria social, como por exemplo,

a questão do ideológico e do poder”. Para isso, nas possíveis e eventuais aproximações e convergências, faz-se imperativo não perder de vista os princípios epistemológicos bakhtinianos que, no diálogo fronteiro, reclama teorias sociais que buscam

Não dar primazia ao local, mas não ignorá-lo; não recusar o pré-dado cultural e historicamente construído, mas não invocá-lo deterministicamente; não ignorar o poder interveniente das formações do inconsciente, mas não entregar-se a uma psicanálise selvagem; não desconsiderar as teias do interdiscurso, mas não se satisfazer com paráfrases ingênuas ou condenações inquisitoriais (Faraco, 2005, p. 218).

Compreendendo que essas premissas perfilam a teoria social do poder forjada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), temos o objetivo, neste capítulo, de esboçar, sumariamente, as devolutivas temático-sociológica e teórico-analítica de nossa tese em curso. Integrado ao nosso objetivo, buscamos verificar de que modo o encontro entre o Círculo de Bakhtin e Pierre Bourdieu ultrapassa as arestas do nosso intento específico de tese, podendo vir a iluminar os caminhos das eventuais análises dialógico-discursivas que têm em vista as relações de poder inscritas na interação.

Considerando os aspectos elementares apresentados, esboçamos, na subsequência, os ângulos nodais do panorama projetado para a nossa investigação que, no âmbito resumitivo deste trabalho, apresentam-se em dois prismas. O primeiro, *Cristofascismo em (dis)curso: a devolutiva temático-sociológica*, retrata, de modo conciso, aspectos sócio-históricos que constituem o nosso objeto de cunho sociológico, o cristofascismo em (dis)curso. Em um primeiro momento, alicerçados na ótica (trans)histórica dos feitos sociais, apresentaremos o motivo pelo qual é possível considerar o bolsonarismo como uma forma governamental contemporânea neofascista. Em um segundo momento, convocaremos a pesquisa realizada pela presente autoria em seu período de mestrado,

sinalizando que, à época, em nossas linhas investigativas, a relação simbiótica entre o bolsofascismo e o microuniverso neopentecostal apresentou-se de forma lacunar. Por fim, esboçaremos a dimensão socio-temática de nossa justificativa que, imbricada dialógica e dialeticamente à dimensão epistemológica, nos lança ao segundo momento de reflexão.

O segundo prisma, *Perspectiva (práxio)dialógica do discurso: a devolutiva teórico-analítica*, aponta os flancos nucleares que nos levaram a propor o diálogo entre o Círculo de Bakhtin e Pierre Bourdieu, gesto intelectual que representa uma devolutiva para o horizonte intelectual bakhtiniano. Este eixo encontra-se configurado por três momentos. O primeiro, focado nas especificidades do nosso objeto, apresenta a necessidade de se considerar as relações de poder postas em (dis)curso pelo cristofascismo, motivo pelo qual convocamos a Praxiologia bourdieusiana para dialogar com a Translinguística bakhtiniana. Nessa interação, sinalizaremos a necessidade de investimentos intelectuais sobre a dialética existente entre discurso, relações de poder e esferas de atuação humana. Quanto ao segundo momento expositivo, traçaremos, de forma sintética, aspectos gerais da proposta bourdieusiana no tocante às questões sobre campos sociais e poder simbólico. Sem a veleidade de estreitar as potências heurísticas das categorias teóricas que atravessam os conceitos em voga, apenas sinalizaremos quais delas irão integrar nossas análises prospectivas, de modo a configurar uma perspectiva (práxio)dialógica do discurso.

Por fim, como fecho do intercurso entre os dois momentos precedentes, iremos ao encontro da concepção de leitura bakhtiniana como um ato de compreensão responsivo-ativa. Para Bakhtin (2017), é de suma importância o ato cognoscente rumar do dado ao criado. Nesse projetar-se, deve-se tentar “compreender o texto tal qual o próprio autor o compreendia”, porém, “a interpretação pode e deve ser melhor. (...) a criação poderosa e profunda”, uma vez que “é impossível uma interpretação sem avaliação”, o que indica um olhar singular de um cronotopo

específico (Bakhtin, 2017, p. 35-36). Dessa forma, firmaremos o olhar lançado quanto ao gesto (entre)teórico empreendido, desvelando nosso posicionamento/entendimento sobre o que pode vir a ser fazer ciência dialógica na atualidade.

Apresentada a proposta arquitetônica do presente trabalho, passemos à apreciação do primeiro eixo, cuja contribuição é de cunho temático-social para os estudos dialógicos.

1 Cristofascismo em (dis)curso: a devolutiva temático-social

Dada a complexidade do fenômeno cristofascista em (dis)curso, a primeira questão que se faz imperativa é nos situarmos dentre as perspectivas que escrutinam o fascismo no contexto contemporâneo. Circunscrito na esteira investigativa das Ciências Humanas e Sociais, o conceito de fascismo recebe inúmeras vicissitudes interpretativas. Dentre elas, é possível delinear dois vieses que, conseqüentemente, cindem os pesquisadores que se propõem a debruçar-se sobre o fenômeno sócio-histórico.

Segundo Konder (1977) e Doria (2020), há inúmeros estudos que concebem o fascismo sob a ótica historicista, percebendo-o como um acontecimento sócio-político, situado especificamente no contexto europeu, sendo incapaz de ressurgir. No contraponto deste prisma, tem-se o olhar transhistórico que, focalizando na dimensão moral e ideológica, defende a ideia de que é possível o ressurgimento dos valores do fascismo e seus efeitos pragmáticos, dada a sua natureza camaleônica de impor-se socialmente em momentos de crises histórico-econômicas. Nessa perspectiva, argumenta-se que

nem todo autoritário é fascista, mas todo fascista é autoritário. Nem todo idealista é fascista, mas todo fascista é idealista. Nem todo utópico é fascista, mas todo fascista é utópico. Nem toda a violência deriva do fascismo, mas não há fascismo sem pregação da violência. Por ser mais um movimento que uma filosofia, especialmente porque

mais conectado à ação que ao pensamento reflexivo, o fascismo é o rio de paixões caudalosas que corre sempre em direção à solução final, aquele que, após derramar sangue em nome da correção moral, da pátria e do que alega ser sagrado, promete ser possível atingir-se a plenitude de paz. Não, o fascismo não existe na mesma dimensão e estridência que nos anos 20, 30 e 40 do século XX, mas não se pode dizer que ele tenha sido plenamente erradicado da humanidade. (Gossn, 2020, p. 8).

Pelo fato de estarmos atrelado à perspectiva bakhtiniana, encontramos-nos afinados ao viés (trans)histórico, uma vez que a inerência dialógica da linguagem, ao rechaçar a ideia de cristalização semântico-axiológica, aponta para o fato de que

mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas) [...] em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (Bakhtin, 2017, p. 79).

Sob a hipótese de que durante o governo de Jair Messias Bolsonaro – ocorrido entre os anos de 2019 e 2022 – houve um recrudescimento de valores fascistas no horizonte verbo-axiológico brasileiro, apresentamos, em 2021, a defesa da pesquisa intitulada *A malha valorativo-discursiva da atual extrema direita brasileira: ecos nazifascistas e vestígios da política do “nós” versus “eles”*, cujo objetivo principal foi analisar as ideologias nazifascistas reverberadas pelo discurso da extrema direita brasileira contemporânea.

Considerando que o gênero discursivo *dissertação de mestrado* reclama o apontamento de lacunas para o desenvolvimento de pesquisas vindouras, ao final do processo, levantamos questionamentos que suscitavam investigações póstumas, tais como:

De que maneira as esferas jurídica e religiosa se coadunam[ram] à malha valorativo-discursiva da atual extrema direita? Quais os mecanismos discursivos dessa aproximação? Há também no campo jurídico e religioso vestígios discursivos do fascismo? De que forma eles são projetados nos discursos? Essas, entre outras perguntas, por meio dos estudos da linguagem, podem ser investigadas em estudos futuros, abrindo-se, como pressupõe Bakhtin, para novas respostas e novos diálogos (Paschoal, 2021, p. 192).

Em busca parcial para refletirmos sobre as lacunas apontadas, lançamo-nos, no momento atual, às questões que circundam o campo religioso, tendo em vista que, acoplada ao agravamento de valores autoritários pela extrema direita nacional, presencia-se a “moralização da religião à sua conveniência, que têm, principalmente, forte tendência a permanecer por longo período (...) no Brasil do século XXI” (Brizuela, 2021, p. 196). Dentre os estudos que se debruçam à questão da dialética existente entre micromundo religioso neopentecostal e micromundo político bolsofascista, destacam-se as reflexões empreendidas pelo teólogo e cientista político Fábio Py (2020) que, no conjunto, lançam à forma governamental bolsonarista a alcunha cristofascista.

Essa caracterização dá-se, principalmente, pelo fato de o bolsofascismo ter como sustentáculo principal as vozes sociais dos grandes líderes dos maquinários sociorreligiosos. Por conseguinte, avista-se que,

a partir da plataforma cristã, da linguagem cristã e da forma discursiva cristã, se constrói uma governança dos corpos e das vidas que está baseada desde ações para se instituir um dia de jejum, até disparar elementos cristãos nas redes sociais (...). Então, o cristofascismo seria uma forma de governança baseada no fundamentalismo que pratica o ódio aos diferentes, às minorias e aos pobres (...) uma intensa teologia do poder autoritário (Py, 2020, p. 10).

Nesse intercurso investigativo, estudos de Nascimento Cunha (2018), Albuquerque (2019) e Fagundes (2020) mostram-se, sob

diferentes ângulos, afinados à alcunha cristofascista lançada ao *modus operandi* bolsonarista. Contemplando questões retóricas e/ou oratórias e práticas sociais concretas, os estudiosos detectam a manipulação e a exploração da linguagem evangélica em prol da cosmovisão axiológica cristofascista.

Entretanto, ainda que tais pesquisas contribuam efetivamente para a compreensão do funcionamento sócio-discursivo cristofascista, é possível perceber nos estudos averiguados uma centralização sobre o *uso discursivo político da religião*. Em contrapartida, o *uso discursivo religioso da política* encontra-se, cientificamente, em estado embrionário. Observa-se, assim, um aspecto lacunar no reverso dessa dialética, na qual locutores (neo)pentecostais mostram-se protagonistas quanto ao fomento (axio)discursivo cristofascista.

Com o ímpeto de envergarmos essa temática, nossa tese em desenvolvimento, alicerçada na teoria bakhtiniana, buscará mostrar o modo pelo qual o cristofascismo à brasileira arquiteta a sua liturgia discursiva, considerando as relações (axio)(ideo)dialógicas entre o bolsosfascismo e o evangelismo de ordem (neo)pentecostal. Com esse gesto intelectual, buscaremos contribuir de modo interseccional para a seara bakhtiniana em termos temático-sociológicos e, para o horizonte social brasileiro, por nele estarmos imersos. Trata-se de um movimento que se encontra em conformidade ao fazer científico dialógico, pois “experenciar um objeto significa possuí-lo como unicidade real, mas tal unicidade do objeto e do mundo pressupõe a correlação com a minha própria singularidade” (Bakhtin, 2020, p. 102).

Visto que “nos destinos da palavra estão os destinos da sociedade falante” (Volóchinov, 2017, p. 319), nossa empreitada justifica-se socialmente pela insurgência dos mecanismos discursivos cristofascistas que, na busca por hegemonia axiológica, corroem a laicidade estatal e contaminam o habitus psicossocial de uma parcela da sociedade brasileira, de modo a minar as relações intersubjetivas. Dentre as mazelas sociais que emergem da liturgia cristofascista, destacamos, no âmbito deste trabalho, a

desumanização e a demonização de grupos sociais específicos, orquestradas sob o invólucro triádico dos signos ideológicos *Deus*, *Pátria* e *Família*, a saber: o espectro político esquerdista, a seara acadêmica, a mulher feminista e a comunidade LGBTQIA+.

Como sujeitos atuantes da esfera educacional, vemo-nos impelidos, sob a ética responsável e responsiva (Bakhtin, 2020), a contribuir para o florescimento de uma democracia pluralista (Mouffe, 2006; 2003) que abarca e respeita todas as possibilidades do devir humano, pois “assim como o Círculo de Bakhtin sobrepujou os gestos centrípetos stalinistas, ousemos nós, bakhtinianos, também fazê-lo contra movimentos discursivos autoritários na atualidade, por meio de nossas contrapalavras investigativas” (Paschoal, 2021, p. 14).

Dada a onipresença da palavra na configuração e na realização da vida concreta humana, observar o funcionamento discursivo cristofascista por meio da ótica dialógica é, em termos societários, imperativo, haja vista que

por ser um produto da vida social, e refleti-la não somente o campo das significações, mas também no das formas gramaticais, a linguagem/língua exerce uma enorme influência inversa sobre o desenvolvimento da vida econômica e sociopolítica. Com a ajuda da linguagem/língua, criam-se e formam-se os sistemas ideológicos (a ciência, a arte, a moral, o direito), e ao mesmo tempo a língua cria e forma a consciência do homem. Toda a vida interior do homem é constituída na dependência dos meios de sua expressão. Sem o discurso interior não há consciência, assim como não há discurso exterior sem interior. A ideologia, ou seja, ou seja, os sistemas ideológicos formados, é a ideologia do cotidiano (“a psicologia social”) sistematizada e fixada nos signos exteriores (...) Pela sua própria essência, a palavra revela-se, desde o início, o mais puro fenômeno ideológico (...) a palavra torna-se uma palavra somente na comunicação social viva, no enunciado real, que pode ser compreendido e avaliado não só pelo falante, mas também por seu auditório possível e presente. (...) esse falante pertence a alguma classe, tem uma profissão, possui algum nível de desenvolvimento

cultural (...) pronuncia uma palavra em algum ambiente. (Volóchinov, 2019, p. 264-315).

Nesse sentido, o Círculo de Bakhtin, na arquitetura de sua antologia, nos fornece riqueza heurística para o entendimento da ação e do funcionamento discursivo cristofascista. Todavia, observar como pulsa o ideológico (bolso)cristofascista nas discursivizações de locutores neopentecostais não nos parece suficiente para explicarmos a adesão (axio)dialogica massiva dos adeptos evangélicos ao (cristo)bolsofascismo que, segundo estudos realizados por Oro e Alves (2020, p. 126), foram decisivos para a sua vitória eleitoral em 2018, atingindo “21.595.284, ou seja, 38% do total dos seus votos”.

Ao nosso ver, dizer não é suficiente para levar a crer. Logo, no estratagema cristofascista, há um elemento chave que engendra as dinâmicas de cooptação do público religioso: o exercício do poder simbólico. Tal constatação, nos leva a ir além das arestas bakhtinianas, rumo ao “enfrentamento de temas cruciais da teoria social”, “enfrentamento da questão estrutural vista a partir da interação”, à “teorização capaz de apreender os interactantes como realidades relacionais” e ao “posicionamento sobre as questões éticas presentes nas interações e implicados em nossas perspectivas praxiológicas” (Faraco, 2005, p. 22).

Dessa forma, dentre as teorias sociais que temos disponíveis, entendemos que a Praxiologia, formulada por Pierre Bourdieu, pode fornecer-nos coordenadas teóricas envergadas para o escrutínio do nosso objeto. Essa posição tem legitimidade epistêmica principalmente pelo fato de o

conceito dos campos sociais – juntamente com as noções correlatas de “habitus” e de “sentido prático” – do sociólogo francês Pierre Bourdieu se apresenta[r] como uma perspectiva teórico-metodológica especialmente produtiva para compreender a dinâmica social dos gêneros do discurso. (...) as duas teorias não apresentam incompatibilidades teórico-epistemológicas, ante suas diferenças advêm das especificidades do objeto de investigação e das

condições sócio-históricas nas quais foram produzidas, com destaque para o ambiente intelectual e os consequentes interlocutores de cada autor [seara]. (...) elas dão conta de um conjunto de fenômenos sociais ao mesmo tempo comuns e distintos, o que faz com que a sua articulação complementar produza uma melhor compreensão desses mesmos fatos (Grillo, 2005, p. 152).

Tal articulação complementar, antevista por Grillo (2005), recai no encontro (entre)teórico por nós formulado que, dentre outros frutos, germina nossa devolutiva teórico-epistemológica para os estudos discursivos bakhtinianos, assunto da seção subsequente, cujo objetivo é justificar o porquê de conjurarmos a Praxiologia para os nossos estudos.

2 Perspectiva (práxio)dialógica do discurso: a devolutiva teórico-epistemológica

Desde os primeiros textos a que se têm acesso, nas primeiras décadas do século XX, as proposições do convencionalmente denominado Círculo de Bakhtin representam uma transgressão frente às questões que atravessam a filosofia, a ética, a estética, a cultura, a literatura, entre outras áreas do conhecimento, configuradas pelo agir semiótico humano. A profusão socio-filosófica do pensamento de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev – em diálogo com os demais membros do Círculo – sugere uma concepção dialógica da linguagem que, ao se propor Translinguística (Bakhtin, 2010), aponta para as possibilidades investigativas de se traçar interlocuções com outros arcabouços teóricos, indo para além das arestas da Linguística estruturalista e dos estudos linguísticos imanentes.

Ao observar a profusão temática que emerge do horizonte bakhtiniano – cujo aspecto nuclear é o escrutínio da interação discursiva –, Faraco detecta a construção intencional de dois grandes projetos intelectuais:

Da parte de Bakhtin, parece haver, de início, a intenção de construir uma “prima filosofia”. Seus textos apontam nessa direção ao se dedicarem extensamente à crítica do que ele chama de teoreticismo, isto é, as objetificações da historicidade vivida, obtidas pelos processos de abstração típicos da razão teórica. (...) O segundo grande projeto intelectual dos membros do Círculo, claramente visíveis nos textos de Volóchinov e Medviédev, publicados entre 1925 e 1930, era contribuir para a construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica, ou seja, da produção e dos produtos do “espírito” humano; ou, para usar um termo mais recorrente num certo vocabulário marxista, uma teoria das manifestações da superestrutura (Faraco, 2009, p. 16-17).

Nossa proposta de convergência (entre)teórica visa a contribuir principalmente para o alargamento do segundo grande projeto bakhtiniano. No âmbito deste capítulo nos delimitaremos a traçar breves reflexões sobre o modo pelo qual algumas formulações de Bourdieu podem envergar as noções de funcionamento discursivo e relações de poder, imbuídas nas análises de cunho dialógico.

Para tanto, faz-se necessário, em um primeiro momento, apontarmos, dentre muitos, os aspectos principais que possibilitam a aproximação da Translinguística e da Praxiologia. São eles: a) a síntese dialética realizada entre as linhas objetivistas e subjetivistas existentes em seus respectivos contextos de produção; b) as críticas lançadas ao estruturalismo saussureano; c) a concepção de um sujeito ativo (por isso, em Bourdieu, *agente*); d) as recusas de concepções que defendem o assujeitamento do ser; e) a negação da noção de ideologia defendida por linhas marxistas vulgares, que recai na ideia de “falsa consciência”; f) o movimentar-se epistemológico dialético-dialógico (Círculo de Bakhtin) e relacional (Pierre Bourdieu), que resultam em olhares dialogais aproximativos e semelhantes lançados às díades objetivo/subjetivo, singular/social, infraestrutura/superestrutura, emotivo/volitivo, sujeito-agente/sociedade, interior/exterior etc.

Dessa forma,

Essas intrigantes semelhanças axiomáticas que emergem em diferentes pontos do tempo e do espaço, muitas vezes que seus autores cheguem a se conhecer, devem servir para nós de indicadores de caminhos heurísticamente produtivos, se entendermos que as semelhanças não são meras coincidências, mas desvelam pontos cruciais para o desdobramento do trabalho teórico (Faraco, 2005, p. 215).

Contudo, além da importância de antever pontos de encontro teóricos que justifiquem aproximações, é necessário, para o progresso da produção científica, as possibilidades de (inter)iluminação teórico-analítica entre os arcabouços que são postos em diálogo³²⁰ - reflexão que, na sequência, abordaremos, tendo como foco a necessidade de convocar Pierre Bourdieu para o diálogo proposto em nossa tese.

Ao desenvolver postulações substanciais sobre o funcionamento discursivo, o Círculo de Bakhtin discorre, ao mesmo tempo, sobre as especificidades da poética romanesca e, por conseguinte, os enunciados concretos que integram a esfera literária. Ao lançar-se nessa empreitada, os pensadores sublinham, entretanto, a necessidade de estudos que contemplem outras esferas, refletindo sobre as especificidades ideológicas de cada campo de atuação humana. Tanto Volóchinov (2017) quanto Medviédev convocam os investigadores que adentram na ciência das ideologias para tal empreendimento:

os fundamentos dessa ciência das ideologias foram profunda e solidamente alicerçados no marxismo, que formulou uma definição geral das superestruturas ideológicas, de suas funções na unidade da vida social, de suas relações com a base econômica e, em parte,

³²⁰ No âmbito deste trabalho, nos limitaremos aos subsídios praxiológicos que podem iluminar questões bakhtinianas. Entretanto, sublinhamos que, ao promovermos a arquitetônica entre os centros de valores intelectuais bakhtiniano e bourdieusianos, encontramos gestos semelhantes por parte de intelectuais atrelados à Praxiologia que, para a investigação da interação simbólica nas práticas sociais, se valem da noção discursiva da perspectiva dialógica.

também da relação interna entre elas. **No entanto, até hoje, o estudo detalhado das particularidades específicas, da peculiaridade qualitativa de cada campo da criação ideológica – ciência, arte, moral, religião, [política] -, encontra-se ainda em estado embrionário.** Entre a teoria geral das superestruturas em suas relações com a base e o estudo concreto de cada fenômeno ideológico específico existe uma espécie de ruptura, um campo nebuloso e instável que cada pesquisador atravessa por sua própria conta e risco; porém, muitas vezes ele simplesmente passa por esse campo, fechando os olhos para toda dificuldade e obscuridade. Como consequência, ou a especificidade do fenômeno é afetada (...) ou, então, sua análise “imanente”, que leva em conta essa especificidade sem, no entanto, ter nada em comum com a sociologia, é ajustada artificialmente à base econômica. **O que falta é justamente um estudo sociológico elaborado sobre as particularidades específicas do material, das formas e dos propósitos de cada campo da criação ideológica. Com efeito, cada um desses campos tem a sua linguagem, com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum.** Nivelar todas essas diferenças, desprezar a diversidade fundamental dessas linguagens, é o que há de menos peculiar no marxismo. A especificidade da arte, da ciência, da moral, da religião, [da política], não deve, obviamente, encobrir a unidade ideológica desses campos enquanto superestruturas sobre uma base única, penetradas por uma única lei socioeconômica; no entanto, essa especificidade não deve apagar-se em prol de fórmulas gerais dessa lei (Medviédev, 2018, p. 43-44, grifos nossos).

Para além de visualizarmos nos escritos do Círculo de Bakhtin requisições quanto à compreensão da orgânica ideológico-funcional das esferas de atuação humana, é possível observarmos também, em algumas de suas categorias teóricas, a necessidade de se observar os jogos de poder existentes na sociedade, como aponta Faraco (2009). Categorias como *forças centrípetas* e *centrífugas*, *signo ideológico* como arena de vozes sociais, *carnavalização*, *heterodiscurso dialogado* (estratificação da linguagem), *consciência ptolomaico* e *galileana* são exemplos suficientes para compreendermos que o

Círculo, focalizando seus empreendimentos no funcionamento discursivo romanesco, sublinhava, ao mesmo tempo, as questões do poder que lhe atravessavam – ainda que este não fosse seu objeto central de escrutínio.

Na obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, Bakhtin sinaliza, inclusive, as aspirações absolutistas do poder centralizador, cujos

discursos são imponentes, tratam seus inimigos pessoais como inimigos da verdade eterna, ameaçando-os, portanto, com uma morte eterna. O poder dominante e a verdade dominante não se veem no espelho do tempo, assim como também não veem o seu ponto de partida, seus limites e fins, sua face velha e ridícula, a estupidez de suas pretensões à eternidade e à imutabilidade (Bakhtin, 1999, p. 184-185).

Contudo, ainda que presenciemos na teoria bakhtiniana menções gerais sobre os jogos do poder, não encontramos em suas linhas enunciativas formulações aprofundadas sobre o que há em seu funcionamento nas esferas diversas que seja capaz de “(de)formar” uma consciência psicossocial, como é o caso do cristofascismo, orquestrado pela dialética entre as esferas política e religiosa.

Na busca de contribuirmos com diálogos promissores para a teoria bakhtiniana, focalizando esse aspecto lacunar que ela mesma sinaliza e reclama contribuições, convocamos a teoria praxiológica formulada por Pierre Bourdieu (1994), a partir do início dos anos 60, em contexto francês. Considerado atualmente um dos maiores sociólogos da contemporaneidade (Monteiro, 2018), a antologia intelectual de Bourdieu apresenta robusta profusão e polivalência temática. Entretanto, tendo em vista os propósitos desta reflexão, esboçaremos, de forma resumida, o seu gesto nuclear para a construção de uma teoria sobre o poder que, na contracorrente das visões economicistas, observa os mecanismos de imposição estatal para além da força bruta e física.

Por meio da tríade conceptual *campos-habitus-capital*, a teoria praxiológica consiste, sumariamente, em uma proposição envergada sobre as práticas simbólicas que constroem o mundo social, a partir da relação retroalimentar entre agente³²¹ e sociedade.

Ao debruçar-se sobre os processos de interações simbólico-culturais, Bourdieu detecta nas práticas sociais o poder que vai muito além do economicismo. Trata-se de um arsenal teórico que, não desconsiderando a força física, concentrar-se-á na força abissal do

poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos – em forma de uma *illocutionary force* – mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (Bourdieu, 2021, p. 11, grifos do autor).

Contudo, devido aos processos hierárquicos de (di)visão e a economia simbólica inerentes aos campos sociais em que os agentes atuam, as cosmovisões axiológicas defendidas em um determinado

³²¹ Bourdieu (2004) opta pelo termo *agente* “por oposição ao sujeito” (p. 24) concebido pelo estruturalismo objetivista, perfilado na vertente marxista de Louis Althusser e na vertente antropológica de Claude Lévi-Strauss. Para o sociólogo francês, tais vertentes objetivistas concebem o sujeito de forma assujeitada, como “simples epifenômenos da estrutura” (p. 21), “como marionetes cujos fios seriam as estruturas”. Além disso, “ao escolher o termo agente, Bourdieu se distancia da concepção abstrata de indivíduo, presente nas abordagens subjetivistas” (Monteiro, 2018, p. 25).

espaço social são capazes de orientar a (inter)ação humana, por meio dos processos de interiorização discursiva (*habitus*). Assim, na dialética entre agência e estrutura, os campos são estruturas estruturadas e estruturas estruturantes (Bourdieu, 2002).

Ao direcionar, em algumas de suas obras, seu olhar para a homologia existente na economia das trocas simbólicas do campo político e religioso (Bourdieu, 1996; 2015), o sociólogo francês nos fornece subsídios substanciais para a compreensão sobre “o funcionamento da Igreja, as estratégias pelas quais ela se reproduz e perpetua seu poder” (Bourdieu, 2019, p. 29). Visto que ambos os campos, por dependerem da aderência de agentes, possuem o “poder de fazer grupos, de manipular a estrutura objetiva da sociedade” (Bourdieu, 2004, p. 166-167), faz-se necessário atentar-se aos agentes que, ao atuarem no campo social a ser observado, situam-se, hierarquicamente, no topo de retenção de capital simbólico, pois é dele que brota “o poder de impor às outras mentes uma visão”.

Sob a ótica praxiológica, afirmar que a religião é o “ópio do povo” (Marx, 2010, p. 145) não é o suficiente para compreendermos o modo pelo qual os agentes sociais atuam nos espaços sociais em prol da “(re)produção” simbólica por eles engendrada, que implica numa ação singular (Bourdieu, 2011). Ainda que Bourdieu concorde parcialmente com a ideia marxista de que o campo religioso se alimente da insegurança humana, capitalizando a fé, o sociólogo francês advoga a posição de que é preciso atentar-se para os mecanismos axiológicos desse microcosmo simbólico, visto ser eles que transformam “o vir a ser” no “vir a ter” neoliberal.

Tendo em vista que o Círculo defende a ideia de que a linguagem é posta em funcionamento por sujeitos socialmente organizados (Bakhtin, 2015), a teoria praxiológica de Bourdieu mostra-se frutífera, sobretudo no que diz respeito aos agentes nos processos de (re)produção socioideológica, como entendem Grillo (2005; 2018), Franco (2010) e Rojo (2015). Para Silva e Baumgärtner (2022), o diálogo entre os arcabouços faz-se pertinente devido ao fato de as esferas de comunicação discursiva serem produzidas por

interlocutores que ocupam diferentes posições sociais dentro das instituições. Contudo, nos gestos inclinados à convergência (entre)teórica, não avistamos proposições para além das questões que envolvem gênero-esfera-campo-habitus, proporcionando-nos um foco nas forças coercitivas nelas inseridas. Desse modo, nossa proposta prospectiva pretende ir além, convocando categorias bourdieusianas que se imbricam na questão do poder e que, conseqüentemente, pulverizarão as categorias bakhtinianas mobilizadas em nossa pesquisa vindoura.

Tal imbricamento requer que conjuremos conceitos como *histerese*, *doxa*, *sentido prático*, *cumplicidade ontológica-gnosiológica*, *mercado linguístico*, *eficácia ritualístico-discursiva*, *hexis*, *efeitos de oráculo*, entre outros. Para compreendermos o cristofascismo em (dis)curso é primordial conjurarmos categorias que elucidam a sua capacidade de contaminação simbólica, na qual se engendra “a tensão entre as posições, constitutiva da estrutura do campo [político e religioso] (...) as relações de força entre os conservadores e os inovadores, os ortodoxos e os heréticos” (Bourdieu, 2011, p. 65).

Diante dos aspectos apontados, compreendemos que nossas proposições se firmam adequadamente a partir de uma duplicidade responsivo-ativa. Por um lado, respondemos, de forma devolutiva, à carência de estudos na seara dialógico-discursiva que contemplem as questões do poder religioso – algo já demandado pelos próprios membros do Círculo, no início do século passado.

Por outro lado, por meio da promoção (entre)teórica, respondemos às atitudes interpretativas impositivas, recorrentes em alguns terrenos brasileiros bakhtinianos. Tornou-se contumaz vislumbrarmos gestos intelectuais na academia que promovem uma oligarquia do saber dialógico, resultando numa contracorrente bakhtiniana, a qual requer a busca pelo diálogo infindo e defende o não aprisionamento dos sentidos.

Sendo assim, nossa proposta – assentada no comprometimento epistemológico com as diretrizes do Círculo –

ecoa a voz investigativa de Di Fanti (2012) que, ao propor um diálogo entre a Translinguística e a Ergologia para o escrutínio das práticas discursivo-laborais, adverte:

Se as contribuições bakhtinianas na primeira metade do século passado já propunham um olhar para além da linguística do sistema, poder-se-ia esperar que hoje houvesse certa concordância da necessidade de se estabelecer inter-relações com disciplinas distintas a fim de se efetuar a análise do discurso produzido em diferentes esferas de atividade. No entanto, ainda se observa por parte de alguns pesquisadores um olhar estritamente disciplinar que, muitas vezes, não só reivindica uma delimitação precisa de fronteiras como também imprime um caráter contestatório a estudos interdisciplinares. É, nesse sentido, que a contribuição de linguistas em pesquisas que têm como objeto de estudo a atividade humana de trabalho, tradicionalmente investigada por outros domínios de conhecimento, como a ergonomia da atividade, sociologia e psicologia do trabalho, ainda tem sido pouco reconhecida. É comum que pesquisadores de outras áreas associem a investigação na área de linguística a reflexões voltadas para características do sistema da língua sem considerar o fator humano nos processos interacionais, o que não contribuiria para um debate produtivo para a compreensão do trabalho. Também, na área da linguística, não é raro que haja uma certa resistência a tais pesquisas ao se considerar que o trabalho é um objeto de estudo de outras áreas. Essa constatação é importante e deve ser posta em discussão nas investigações atuais a fim de que seja reconhecida a função primordial do estudioso da linguagem em pesquisas que se dedicam, a partir de sua área de conhecimento, à análise de práticas laborais (Di Fanti, 2012, p. 311).

Nessa esteira, partindo da Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2018), vemos brotar perspectivas fronteiriças envergadas como a (ergo)dialógica (Di Fanti, 2004; 2012) e a verbivocovisual (Paula; Luciano; 2020). Com o intento de ladeá-las prospectivamente, fomentaremos a perspectiva (práxio)dialógica do discurso.

Considerações (não tão) finais

Ainda que o intento deste trabalho tenha sido um esboço singelo das questões centrais erigidas para o desenvolvimento de um projeto investigativo maior, faz-se necessário, neste momento (não tão) final, darmos conclusibilidade relativa a esta escrita. Como pôde ser percebido nas páginas anteriores, configuramos nossas reflexões em dois momentos que, como o Janus Bifronte, olha para duas direções interseccionadas. Na direção epistemológica, devolvemos teoricamente à seara dialógica aquilo que o Círculo de Bakhtin, devido ao contexto stalinista, provavelmente não pode tocar: diretamente nos meandros do poder inquisitorial. Esse ato foi construído pelo ímpeto de ir para além da teoria, por meio das reclamações da própria teoria, respeitando seus lastros epistêmicos. Na direção social, devolvemos, num só gesto investigativo, ao Círculo e ao Brasil: ao primeiro, o alargamento sobre a temática do poder discursivo da religião; ao segundo, o desnudar das tentativas de monologização axiológica da vida, orquestradas por locutores (neo)pentecostais.

Visto que o presente capítulo inclinou-se à participação ética no Encontro de Estudos Bakhtinianos – **Desterramentos: por um ato humanamente amoroso**, entendemos que nosso ato cognoscente de provocar o encontro teórico entre o Círculo de Bakhtin e Pierre Bourdieu para o escrutínio do cristofascismo em (dis)curso contribui – de forma temática, social, teórica e analítica – para as questões que esculpem a dialética entre os sujeitos, seus discursos, a sociedade e as relações de poder nela inscritas.

Além disso, nossa proposta, ao estar formulando a perspectiva práxio-dialógica para o entendimento do poder do/em discurso, apresenta, em suas entrelinhas humanamente amorosas, o desterramento da história do poder que, intelectualmente, não serve apenas “para nos enriquecer, mas acima de tudo para nos libertar, para evitar obedecer-lhe sem o sabermos ou repeti-la sem o queremos” (Bourdieu, 2021, p. 394). Como advertem as palavras que ensejam este escrito, enunciadas pelo pesquisador Carlos

Piovezani (2000, p. 51), “os perigos do fascismo estão além da linguagem. Agressões e extermínios ultrapassam as ações linguísticas”. No entanto, é na e pela linguagem que o perigo se inicia, com o “aumento progressivo na aceitação de discursos de ódio e de atos violentos”, envergado pelos mecanismos do poder simbólico eclesiástico.

Referências

- ALBURQUERQUE, Alexandre Aragão de. **Cristofascismo: o que é isso?** Segunda Opinião, [s. l.], 29 nov. 2019. Disponível em: <https://segundaopiniaio.jor.br/cristofascismo-o-que-e-isso-alexandre-aragao-de-albuquerque/>. Acesso em: 12/09/2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. e Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Edições 70, Lisboa, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo, Perspectiva, 2015.

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução de Ricardo Ortiz. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, B (org.). Bakhtin – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018.
- BRIZUENA, Daniel Andres Baez. **Cristofascismo e Bolsonarismo no campo político, social e religioso**. Cadernos Intersaberes, 10(28). Curitiba, 2021.
- DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia**. Desenredo, 8(1). Passo Fundo, 2012.
- DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **Discurso, Trabalho & Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador / patrão**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- DORIA, Pedro. **Fascismo à brasileira**. São Paulo, Planeta, 2020.
- FAGUNDES, Ricardo. **O cristofascismo é o novo projeto de nação**. Revista Fórum, Santos – SP: Notícias. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/o-cristofascismo-e-o-novo-projeto-de-nacao/>. Acesso em: 12/09/2024.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas**. Caleidoscópio, 3(3). São Leopoldo, 2005.
- FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo.; COSTA-HÜBBES, T. C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. **Esfera e campo**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin outros conceitos-chave. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. **A noção de campo nas obras de Bourdieu e do Círculo de Bakhtin**: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. Revista da ANPOLL, n° 19, 2005.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDVIÉDEV, Pavel. **O método formal nos estudos literários**: uma introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2018.

MOUFFE, C. **Por um modelo agonístico de democracia**. Tradução de Pablo Sanges Ghetti. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, 25, 2006, p. 165-175.

MOUFFE, C. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Revista Política & Sociedade. Tradução de Kelly Prudencio. Florianópolis, UFSC, n. 3, 2003, p. 11-26.

NASCIMENTO CUNHA, Magali. **“Lobos devoradores” e o cristofascismo no Brasil**. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo – RS, 17 out. 2018. Notícias. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/583800-lobos-devoradores-e-o-cristofascismo-no-brasil>. Acesso em: 11/09/2024.

ORO, Ari Pedro; ALVES, Daniel. **Jair Bolsonaro, líderes evangélicos negacionistas e a politização da pandemia do novo coronavírus no Brasil**. Revista Sociedad y Religion. Buenos Aires, n. 54, 2020.

PASCHOAL, Cristiano Sandim. **O chicote do discurso**: um olhar bakhtiniano para a institucionalização do racismo no Brasil contemporâneo. Letrônica, 14(sup.), 2021.

PASCHOAL, Cristiano Sandim. **A malha valorativo-discursiva da atual extrema direita brasileira**: ecos nazifascistas e vestígios da

política do “nós” versus “eles”. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antonio Rodrigues. **A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana**. Linha D'Água (Online), São Paulo, 33 (3), 2020.

PIOVEZANI, Carlos.; GENTILE, Emilio. **A linguagem fascista**. São Paulo: Hedra, 2020.

PY, Fábio. **Pandemia Cristofascista**. São Paulo: Recriar, 2020.

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, Ana Paula Ramão da.; BAUMGÄRTNER, Carmem Teresinha. **Sob pressupostos do Círculo de Bakhtin: distinção entre os termos esfera e campo**. Revista Trama, Paraná, 18(44), 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O ATO COGNITIVO ORIENTADO PELO ÁTICO ÉTICO: O NÃO-ÁLIBI DA EXISTÊNCIA E A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NAS PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Rosângela Hammes RODRIGUES³²²

Introdução

O X Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana tem como tema geral **Desterramentos: por um ato humanamente amoroso**, desdobrado em três eixos: Eixo 1: Desterramentos no horizonte da ética – por um ato humanamente amoroso; Eixo 2: Desterramentos no horizonte da estética – por um ato humanamente amoroso e Eixo 3: Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso.

Assim sendo, na arena proposta para o Eixo 3: Desterramentos no horizonte da cognição (conhecimento) – por um ato humanamente amoroso, o objetivo desta comunicação é, em primeiro lugar, discutir o ato da cognição como ato da esfera/campo da produção do conhecimento científico. Em segundo lugar, discutir como pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA) tem em seu horizonte o ato cognitivo orientado pelo não-álibi da existência e pelo ato ético da responsabilidade na produção do conhecimento científico.

1 O ato cognitivo como ato do campo do conhecimento científico

Compreender e situar-se nos estudos do Círculo de Bakhtin é tomar a linguagem e o sujeito em sua relação constitutiva, ambos

³²² Docente e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: hammes@ccce.ufsc.br; rosangelahammesr@gmail.com

situados no tecido social, e os desdobramentos teórico-conceituais dessa posição.

O primeiro deles, considerando a relação entre ideologia (esta tomada como modos de ver e perceber/valorar o mundo que se materializam em signos no curso das relações sociais), linguagem e sujeito, é que o sujeito não pratica ações, que são do campo da natureza, mas *atos*. E isso porque a ideologia se materializa na linguagem, de modo que a linguagem não apenas reflete a realidade, mas sempre o faz de modo refratado. Logo, o sujeito, nas suas relações com o outro, que nunca estão fora da linguagem, não apenas se comunica com o outro, mas o faz de modo axiológico, sempre *agindo* sobre esse outro. Ou seja, nas interações ele pratica *atos*, mediados pela linguagem.

Como sustenta Bakhtin no texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, “Com efeito, nenhum ato cultural criador tem relação com uma matéria indiferente a valores, totalmente casual e desordenada [...]; mas ele se relaciona com algo já apreciado e de certa forma ordenado, *perante o qual agora ele deve ocupar, com conhecimento de causa, sua posição axiológica*” (1993 [1924]), p. 29-30, grifo meu).

Nesse mesmo texto, o autor levanta o problema dos domínios da cultura em seu conjunto (*conhecimento, ética, arte*), sustentando que cada um desses domínios não devem ser visto como uma entidade estática, com limites e, logo, com um domínio interior fechado. Em suas palavras,

Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota. *Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras*: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira ele perde terreno, torna-se vazio, pretencioso, degenera e morre (1993 [1924]), p. 29, grifo meu).

Ainda que o autor aqui não use a expressão *esferas*, é delas que ele está tratando, definindo-as como campos da criação cultural na unidade da cultura e na unidade do processo histórico de sua transformação. Ou seja, as esferas, ao mesmo tempo que são orientadas para um determinado campo cultural (seu domínio cultural), dialogam entre si. Elas se situam entre fronteiras e nessas fronteiras orientam-se para seu domínio.

Por isso Bakhtin afirma que o ato artístico, como os demais atos, não vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa daquilo é definido reciprocamente. Por exemplo, se o livro literário ou a estátua, tomados como materialidade (coisa), podem viver separados espacialmente; como enunciados/obras artísticas serão vivos e esteticamente significativos numa determinação recíproca, tensa e ativa com a realidade valorizada e identificada pelo *ato*. “A obra [artística] é viva e significante do *ponto de vista cognitivo*, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significante” (1993 [1924]), p. 30, grifo meu).

Também em *Epos e romance (sobre a metodologia do estudo do romance)*, Bakhtin, ao tratar da formação do gênero *romance*, afirma que “Toda especificidade é histórica. [...]. O processo de modificação das fronteiras pelo domínio da cultura (inclusive da literatura) é um processo extremamente lento e complexo” (1993 [1941], p. 422).

Voltando ao texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária, acerca do ato cognitivo*, ele afirma que: “A realidade oposta à arte só pode ser a *realidade do conhecimento* e do comportamento ético em todas as suas variantes: a realidade da vida cotidiana, realidade econômica, social, política e sobretudo moral” (1993 [1924]), p. 30, grifo meu).

Relacionando a *realidade do conhecimento* e o *ato cognitivo*, o autor sustenta que

Assim, o *ato cognitivo* encontra uma realidade já elaborada nos conceitos do pensamento pré-científico, mas, o que é primordial, o

pensamento já vem apreciado e regulamentado pelo procedimento ético, prático e cotidiano, social e político; encontra-a religiosamente afirmada; e, finalmente, o ato cognitivo provém da representação esteticamente ordenada do objeto, da visão do objeto. [...]

O conhecimento não aceita a avaliação ética nem a formalização estética, mas afasta-se disso; [...]

Há o *mundo uno da ciência*, a **realidade una do conhecimento**, fora da qual nada pode tornar-se significante de forma cognoscível; esta realidade do conhecimento não é acabada e está sempre aberta (1993 [1924]), p. 30-32, grifo do autor).

Do mesmo modo, no texto *O autor e o herói*, Bakhtin afirma que

Um único e mesmo participante não pode ocasionar o acontecimento estético [...]. O acontecimento estético, para realizar-se, necessita de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. Quando o herói e o autor coincidem ou então se situam lado a lado, compartilhando um valor comum, ou ainda se opõem como adversários, o acontecimento estético termina e é acontecimento ético que o substitui (panfleto, manifesto, requisitório, panegírico e elogio, injúria, confissão, etc.); *quando não há herói, ainda que potencial, teremos o acontecimento cognitivo (tratado, lição)*; quando a outra consciência é de um deus onipotente, teremos o acontecimento religioso (oração, culto, ritual) (1997 [1922]), p. 41-42, grifo meu).

Como já comentado, em textos posteriores, como em *Os gêneros do discurso* (2016), Bakhtin trata esses domínios como esferas da atividade e da comunicação humanas, sustentando tanto sua orientação para um determinado domínio da cultura, com sua função ideológica específica (estética, moral, cognitiva/científica, religiosa, jornalística etc), quanto suas fronteiras abertas, o que justifica o diálogo entre elas.

Embora nesses textos citados o autor tenha como objeto do discurso questões afeitas à esfera da arte e ao ato estético, considerando que as esferas se situam nas fronteiras, o autor junto apresenta aspectos da esfera da ciência e do ato cognitivo. Tomando essas suas considerações, *defendemos que ao falar de ato*

cognitivo o autor trata esse ato como afeito ao campo do conhecimento científico, mesmo que esse ato se relacione dialogicamente com outros campos da atividade e da comunicação humanas.

Feito isso, passamos ao segundo argumento da apresentação, que é o ato cognitivo balizado pelo ato ético em pesquisas do campo da Linguística Aplicada.

2 O ato cognitivo em sua relação com o ato ético em pesquisas em Linguística Aplicada

Situar a LA no campo das Ciências Humanas e Sociais é entender como ela se constituiu nos estudos da linguagem e como ela se reconhece hoje no que diz respeito acerca do que que é produzir conhecimento científico, para que e para quem.

Moita-Lopes, nos textos *Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado* e *Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*, faz um levantamento histórico da LA bem como tece considerações sobre esse campo na atualidade. Segundo o autor, podemos observar duas viradas no campo³²³. A primeira ocorreu quando a LA passou da fase da aplicação das teorias da Linguística nos estudos produzidos no campo da LA para a produção de teorias próprias, uma vez que os objetos de pesquisa exigiam teorias que lhes fossem específicas. A segunda virada ocorreu quando a LA ampliou seus objetos de investigação para além da pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e em tradução para os estudos em ensino e aprendizagem de línguas maternas e em políticas linguísticas educacionais, bem como para a pesquisa da linguagem em outras esferas sociais, como as pesquisas em letramento, os estudos da linguagem em contextos de trabalho ou

³²³ Certamente nem todos os pesquisadores de LA no Brasil ou no exterior se situam na segunda virada. Muitos ainda estão na primeira virada ou ainda entendem a LA como aplicação de teorias da Linguística a um dado objeto, numa visão aplicacionista da ciência e não numa visão de ciência aplicada.

na esfera do direito, os estudos em políticas linguísticas de Estado etc.

O que ampliou esse escopo dos estudos da LA foram as teorias socio-históricas da linguagem e do sujeito de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, o que reconfigurou uma concepção epistemológica de pesquisa aplicada não mais como aplicação de teorias a um dado objeto, mas como uma ciência aplicada orientada para questões/problemáticas sociais centrais nos quais a linguagem tem um papel central. Segundo o autor, a LA objetiva “[...] *criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central* [...], [cujos pesquisadores] têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 17-18, grifo do autor).

Por sua vez, indo ao encontro do que defende Moita-Lopes acerca da pesquisa em LA na contemporaneidade, Rojo sustenta que o pesquisador em LA não se orienta para qualquer problema de pesquisa teórico, mas para problemas de relevância social para os sujeitos, buscando teorias e soluções situadas para esses problemas:

A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de *problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico* (ROJO, 2006, p. 258, grifo meu).

Retomando as considerações desses autores acerca da pesquisa em LA na contemporaneidade, observamos a influência dos estudos do Círculo de Bakhtin tanto na passagem do aplicacionismo para a construção de teorias a partir dos objetos de pesquisa e para eles orientados, quanto na ampliação do escopo dos estudos da linguagem na esfera escolar para outras esferas sociais. O que faz esse movimento é a necessidade de construir inteligibilidades para questões sociais em que a linguagem está

imbricada (necessidade de ensinar e aprender leitura, o que leva também à necessidade do estudo dos letramentos e das interações em suas práticas sociais de referência; necessidade de compreender os problemas nas interações causados pela linguagem ou nelas detectados), bem como buscar soluções situadas para esses contextos, envolvendo os sujeitos dessas práticas.

Tudo isso faz com que a escolha dos objetos de pesquisa seja motivada pelo sujeito pesquisador em sua *ética da responsabilidade*. Em sua relação com o outro no mundo da vida, o pesquisador *não tem alibi* para não ver esses problemas sociais e não buscar inteligibilidades e soluções situadas junto com esses sujeitos no mundo da vida, e que lhes tragam uma melhor qualidade de vida, como diz Rojo.

E ainda, como observa a autora,

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, *buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas* (Rojo, 2007, p. 1762 *apud* Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 27, grifo meu).

Em resumo, o que defendo é que *nas pesquisas em LA o ato cognitivo do pesquisador é também orientado pelo seu ato ético*. Em primeiro lugar, porque os sujeitos da pesquisa e sua linguagem não são objetos mudos, mas sujeitos que entram em interação com o pesquisador, como observa Bakhtin no texto *Observações sobre a epistemologia das Ciências Humanas* (1997[1974]). Em segundo lugar, e antes de tudo, o posicionamento do pesquisador em LA situa-o na esfera da ciência em sua fronteira com o mundo da vida, o que o leva a questionar-se sobre a sua relação com o sujeito, e com a linguagem. Assim sendo, buscar inteligibilidades para questões sociais motivadas pela linguagem e buscar soluções situadas para essas questões por meio de respostas/conhecimento científico que permitam uma melhor qualidade de vida aos sujeitos envolvidos

nessas questões coloca esses sujeitos em relação alteritária com o pesquisador. E, assim, *nesse lugar inocupável pelo outro, ou seja, pelo lugar que o pesquisador ocupa na ciência e no mundo da vida, não há álibi para o não agir responsável eticamente nessa questões sociais em que estão implicadas a linguagem e o sujeito, de modo que o ato cognitivo balizado pelo ato ético se mobilizam para as questões de pesquisa e para as respostas a essas questões.*

Considerações finais

O que me move hoje na pesquisa em LA é justamente essa relação entre o ato ético e o ato cognoscente voltado para a pesquisa sobre a linguagem em suas práticas sociais de referência e sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, sempre buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas, como sustenta Rojo. Por isso, a opção por pesquisas interpretativistas e por pesquisas-ação em conjunto com professores em formação continuada, objetivando tanto construir inteligibilidades acerca de questões que envolvam tanto a educação linguística quanto a formação de professores, e que tragam ganhos para professores e estudantes, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior.

Do mesmo modo, tenho buscado fazer com que os orientandos também se situem como pesquisadores que mantêm no seu horizonte a ética da responsabilidade, de modo que suas pesquisas não rompam fios frágeis das relações sociais ou de pequenas mudanças sociais em curso, ainda que pouco perceptíveis.

Por exemplo, a pesquisa de doutorado de Maria Gabriela Abreu *Transformações dos Discursos da Branquitude nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa em Consonância com os Editais/Guias do PNLD e com as Leis de Inserção da Temática Racial na Escola* não se aterá à análise de livros didáticos da atualidade, mas de várias

décadas, de modo a analisar os dados numa grande temporalidade, a fim de não romper pequenos fios/discursos de grupos sociais que se mobilizam pela mudança social, e que se viu reverberada nas leis de inserção da temática racial na escola. Por sua vez, a pesquisa de doutorado de Bernardo Alexandre Intipe *Ensino e Aprendizagem sa Língua Portuguesa no Ensino Básico Guineense: o Papel do Livro Didático nas Aulas da Língua Portuguesa* desfoca o olhar para o chamado fracasso do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau para o professor e para os alunos e, no limite, para os autores desse material didático, tecendo as teias da interpretação na grande temporalidade, em que observamos como se constituiu historicamente o ensino de línguas na esfera escolar: o ensino conceitual sobre as categorias teóricas da língua, e não o ensino das práticas de linguagem.

E é nesse fazer ciência que que o ato cognitivo se orienta como um ato ético humanamente amoroso a favor do outro em suas relações sociais nas diferentes esferas sociais.

Referências

ABREU, M. G. **Transformações dos Discursos da Branquitude nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa em Consonância com os Editais/Guias do PNLD e com as Leis de Inserção da Temática Racial na Escola**. Tese em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. O autor e o herói [1922]. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 23-220.

BAKHTIN, M. Observações sobre a epistemologia das Ciências Humanas [1974]. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 399-414.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária, acerca do ato cognitivo [1924]. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. 3. ed., São Paulo: Editora UNESP, 1993, p. 13-56.

BAKHTIN, M. Epos e Romance [1941]. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. 3. ed., São Paulo: Editora UNESP, 1993, p. 397-428.

INTIPE, B. A. **Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico Guineense: o Papel do Livro Didático nas Aulas da Língua Portuguesa**. Tese em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista aplicado. IN: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

MOITA-LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P.(Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: DLLV/UFSC, 2011.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274.

Entre palavras, memórias e esquecimentos

Marcus Vinicius Borges OLIVEIRA³²⁴

Se de algum modo nos preocupamos em compreender como a palavra vai forjando e transformando a memória, ou seja, como a memória (dita) psicológica vai se constituindo e se organizando no e pelo discurso, podemos também problematizar como a memória vai se inscrevendo na palavra, como as práticas vão se inscrevendo no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana perdura ou se esvai... (SMOLKA, p.189, 2005).

Aquilo que retorna é eterno e, ao mesmo tempo, não possui retorno (BAKHTIN, p. 64, 2019)

Introdução

Esse texto tem como objetivo discutir brevemente sobre o tema da memória e do esquecimento a partir da distinção realizada por Bakhtin entre o pequeno tempo e o grande tempo. Iniciaremos comentando sobre a natureza dialógica das palavras, que remete à presença de memórias e esquecimentos ideologicamente orientados, para chegar na distinção a que nos propomos discutir, recorrendo, por fim, ao aprofundamento desta discussão por meio da obra de Augusto Ponzio.

Da alteridade interna da palavra

Do ponto de vista do enunciado, retomaremos a clássica citação bakhtiniana (2016) para dizer que nenhum falante é um

³²⁴ Professor Adjunto do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia. E-mail: marcus.oliveira.fono@gmail.com

Adão bíblico utilizando objetos virgens ainda não nomeados, ou seja, que cada palavra mobiliza memórias de suas utilizações anteriores e projeções em sua futuridade.

Desta forma, toda palavra não pode deixar de se orientar pelo *já dito* e pelo *por dizer*, pelos seus usos anteriores, pelo seu percurso futuro. A réplica a um determinado enunciado não se faz somente no tempo presente, numa espécie de microdiálogo, mas também com as memórias e projeções que se relacionam com aquele enunciado dentro de um grande diálogo.

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2016, p.101)

Sendo assim, considerando que toda palavra já tem uma história prévia, um caminho percorrido na história da língua e do sujeito, há na palavra aquilo que desperta memórias e o que permanece esquecimento, repleto de vozes a serem responsabilmente respondidas nesse processo de transfiguração da palavra. Conforme Bakhtin (1997, p.413), existem as palavras do outro assimiladas e que, “eternamente vivas, renovam-se criativamente nos novos contextos, e as palavras do outro, inertes, mortas, “palavras-múmiás”.

As palavras carregam tanto memórias que são minhas quanto aquelas que não me pertencem, existem características melódicas, semânticas e afetivas que não reconhecemos, ou mesmo só reconhecemos a posteriori. Ponzio (2010, 2013) dirá, a esse respeito, que nem sempre as memórias das palavras coincidem com as memórias que os sujeitos têm deliberadamente sobre elas. Para o autor, a palavra tem uma série de associações que o sujeito não tem controle, não oficiais, encontram dificuldades em emergir como discurso oficial (Voloshinov, 2008).

Augusto Ponzio e Susan Petrilli³²⁵ usam diferentes metáforas acerca das relações humanas para explicar o tema do encontro de palavras e da ilusão de propriedade do sujeito com a palavra. Enquanto Ponzio fala do marido traído que geralmente é o último a saber, a Petrilli diz que seria um pouco como a maternidade. Você pode gerar filhos, mas depois aqueles filhos não são sua propriedade, eles têm seus próprios amigos, que você mesmo desconhece. Dito de outra forma, é como se as palavras estivessem repletas de relações que estão sempre além (ou aquém) daquilo que se espera convencionalmente.

Essa relação de memórias e esquecimentos são próprias do caráter dialógico dos enunciados, pois:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. *O problema da grande temporalidade* (BAKHTIN, 1997: 414).

Do pequeno e do grande tempo

Na citação acima, dos apontamentos dos anos 1970, é colocada a questão da grande temporalidade, ou grande tempo, que aparece trinta anos antes, conforme podemos ver na publicação brasileira

³²⁵ Estes dados são retirados de conversas informais com os autores sobre o tema, mas a também expressos em uma palestra chamada “A memória da palavra e a memória do falante”, que ocorreu no IEL/UNICAMP, em 2013.

(2019) dos apontamentos dos anos 1940, aqui traduzida como *grande experiência*, em um texto que se intitula “sobre as questões de autoconsciência e autoavaliação”.

Cabe dizer que Bakhtin refletirá especificamente sobre a memória em duas instâncias distintas:

A grande experiência está interessada nas mutações das grandes épocas (em um devir grande) e na imobilidade da eternidade; já a pequena experiência está interessada nas mudanças no limite de uma época (em um devir pequeno) e em uma estabilidade temporal, relativa. A pequena experiência é construída sobre o esquecimento intencional e sobre a intencional incompletude, na grande experiência o mundo não coincide com ele mesmo (não é o que de fato é), não é fechado, nem acabado (BAKHTIN, p.63-64, 2019)

Se a pequena experiência é permeada de um certo utilitarismo e lógica retilínea, o que nos faz pensar em uma memória cronológica e de certa linearidade, no que diz respeito à grande experiência, Bakhtin (p.64, 2019) nos presenteia com uma outra reflexão sobre a memória, sem fronteiras, uma memória que “desce e penetra nas profundidades pré-humanas da matéria e da vida inorgânica a experiência da vida dos mundos e dos átomos”. Na memória da grande experiência, “a história do homem singular começa bem antes do despertar da sua consciência (seu eu consciente)”. Aqui não há o caráter interessado da memória, pelo contrário, trata-se de uma memória desinteressada, que não é situada linearmente no passado, mesmo porque o tempo não é uma linha, mas abertura e incompletude, a “memória daquilo que não coincide consigo mesmo”. Essa memória, para Bakhtin, é renovadora, irrepetível, contorna ao sujeito e ao seu tempo.

No decorrer do texto, aquilo que se chama de grande experiência acaba por exigir que o autor fale de uma “grande memória”:

Essa grande memória não é a memória do passado (no sentido temporal abstrato); nela o tempo é relativo. Aquilo que retorna é

eterno e, ao mesmo tempo, não possui retorno. Aqui o tempo não é uma linha, mas uma forma de rotação do corpo (BAKHTIN, p.65, 2019).

No bojo das reflexões sobre a memória, surge o esquecimento. A distinção entre memória e esquecimento não faz sentido à grande experiência, pois nele tudo é pleno. Aparentemente, é do esquecimento que nasce o distanciamento entre pequena e grande memória, que rompendo com a plenitude da grande experiência.

Estas reflexões sobre a relação entre memória e esquecimentos são aprofundadas por Augusto Ponzio no texto “Fora da memória e do esquecimento: O recordar”. Neste sentido dado ao texto, a grande memória estaria ligada à recordação.

Ponzio (2020) distingue o ato de memorizar e ao de recordar, recobrando, em parte, a relação entre pequena e grande experiência. De acordo com o autor, a memória pertence ao sujeito; ocorre de acordo com a sua vontade; é por ele controlada. Ponzio relaciona essa instância à “identidade”, ao “eu” dotado da capacidade de memorizar e que pode voluntariamente rememorar aquilo que deseja. A segunda instância, segundo Ponzio se refere à recordação, que se dá na alteridade. Está relacionada àquilo que não é controlável pelo sujeito; que não depende dele para aparecer; que ocorre a despeito de sua vontade. Nesta instância, o sujeito é impelido, involuntariamente, a lembrar. A recordação, neste caso, não se dá contra o tempo. Se dá no próprio tempo³²⁶.

A recordação é intimamente ligada ao corpo, o que impede uma relação puramente racional com a memória e estabelece uma relação de cunho emocional. É justamente neste sentido que Ponzio afirma que memorização é concentração, enquanto a recordação, ligada à sensação e ao corpo, é a distração. O caráter corpóreo da

³²⁶ Para explicar esta instância da memória, Ponzio recorre à passagem do romance de Marcel Proust, após provar uma *Madeleine* embebida no chá, volta à infância em Combray. Para Ponzio, assim como para muitos outros autores que estudam o tema, as reflexões de Proust, no decorrer dos volumes de “Em busca do tempo perdido” tem papel determinante no conhecimento humano sobre a memória.

recordação, enfatizado por Ponzio, impede a memória de operar sobre uma relação estritamente intelectual.

Em relação às palavras, o problema do grande tempo e da recordação parece apontar para o sentido sempre excedente, para a alteridade que lhe é constitutiva, pelo seu estado de eterna abertura não coincidência, de digressão, pois:

[...] o recordar é exposição à alteridade daquilo que não se deixa conduzir ao ser e à totalidade, à presença, que é refratário à categoria da identidade. Em relação à economia narrativa, o recordar tem o caráter da infuncionalidade, da inutilidade da divagação, da digressão (PONZIO, p.283, 2020).

Conclusão

Há muito o que se discutir sobre a distinção entre pequena e grande memória em Bakhtin. Uma vez que nossa constituição é dialógica e discursiva, somos impregnados de vozes que rompem e corrompem as fronteiras de toda ordem, enquanto houver esquecimento. Daí que nossas palavras não se aprisionem em qualquer enquadramento definitivo, mesmo aquele que porventura desejaríamos, o que também nos confere, enquanto sujeitos, inacabamento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2016, 176p.

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho: Apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro e João, 2019.

- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 166–193, 2000.
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- PONZIO, A. A memória da palavra e a memória do falante. **II Encontro Contribuições de Bakhtin à linguística e à Educação**, IEL, Unicamp, 2013.
- PONZIO, A. **Livre Mente: Processos Cognitivos e Educação para a Linguagem**, São Carlos, SP: Pedro e João, 2020.

ENTREVISTA: ESCUTA DA PALAVRA OUTRA

Ana Maria de Amorim VIANA³²⁷

Ilcilene SILVA³²⁸

Jailson José dos SANTOS³²⁹

RESUMO: Entrevistas acadêmicas servem ao propósito de obter informações acerca de algo que não se encontra em outras fontes, é um diálogo em que as perguntas são previamente preparadas pelo entrevistador. Este artigo tem como objetivo analisar uma entrevista realizada com fins acadêmicos, é uma reflexão sob a ótica dos pressupostos bakhtinianos, destaca a centralidade do diálogo, da alteridade e da exotopia nesse processo. Inicialmente, o texto explora o caráter essencialmente dialógico da linguagem, conforme postulado por Bakhtin, argumentando que a entrevista deve ser compreendida como um encontro de duas consciências – a do entrevistador e a do entrevistado – em que o sentido é co-construído pela interação entre vozes. A partir dessa perspectiva, a entrevista é vista não como um mero instrumento técnico, mas como um espaço de significação compartilhada, em que a escuta do outro se torna condição fundamental para a construção de conhecimento. O artigo também discute o risco de a entrevista se tornar um ato monológico, quando a voz do entrevistador se impõe de maneira autoritária, sufocando a voz do entrevistado.

Palavras-chave: Entrevista acadêmica, dialogismo, alteridade

³²⁷ Professora de Língua Portuguesa . IFSertão Pernambucano. Email-ana.viana@ifsertao-pe.edu.br

³²⁸ Professora de Língua Portuguesa. Secretaria de Educação do Pará. Email-ilcilene.s@gmail.com

³²⁹ Professor de Língua estrangeira. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Email-jailsonsantos@uern.br

Discussões iniciais

A entrevista acadêmica é um recurso usado para se obter informações de alguma pessoa e, apesar de existirem orientações metodológicas a respeito de como devem ser feitas, do cuidado do entrevistador para conseguir obter o máximo de êxito com suas perguntas, essa não é uma ação que consiga, de fato, ser previsível, por mais que cada pergunta tenha um objetivo, uma finalidade bem definida. Mesmo que o pesquisador pergunte apenas com a intenção de obter determinado dado previsível, tanto de ordem afirmativa ou negativa, ainda assim podem surgir muitas outras questões que vão abrindo espaço naquilo que estava previsto inicialmente. Isso acontece porque estamos tratando com a linguagem, e a linguagem não é uma “via de mão única”.

Neste artigo, temos como objetivo analisar, sob a perspectiva dos pressupostos bakhtinianos, uma entrevista com fins acadêmicos, que, por se tratar também de um instrumento de pesquisa passa despercebido no seu aspecto discursivo, porque, na maioria das vezes, o olhar do pesquisador determinará o que vai ficar em evidência ou não, diferentemente se a entrevista fosse o alvo a ser estudado.

O caráter essencialmente dialógico da linguagem, conforme postulado por Bakhtin (2018) e Volóchinov (2018; 2019), está intimamente relacionado à ideia de que todo enunciado se constitui a partir da interação constante com o outro na qual a “[...] palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 2002, p.115). A linguagem, nesse sentido, jamais se constitui como ato isolado ou monológico, mas se dá sempre no entrecruzamento de vozes, configurando-se como espaço de interação onde se manifesta a alteridade, essa afirmação resulta do caráter dialógico da linguagem, mesmo numa situação de monólogo.

A linguagem se constitui de palavras enviadas ao outro e vindas do outro, em um processo contínuo de alimentação que permite ao ser humano absorver e adquirir conhecimento acerca de si mesmo e do mundo onde vive. Não existe um eu sem o outro, posto que

[...] eu vivo num mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação neste mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada) a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (BAKHTIN, 2011, p. 379).

No conceito de recepção responsiva é que se percebe não haver passividade no receptor, muito pelo contrário, ele passa a ser o interlocutor, pois se pressupõe atividade entre quem fala/escreve e ouve/ler. Emergem, dentre outros, o conceito de alteridade e excedente de visão, como constitutivos da interação social entre os sujeitos. Para Bakhtin (2002), o enunciado está intimamente ligado à noção de dialogismo e de interação verbal, tomando uma nova acepção, qual seja: existência de um eu e um outro na interação verbal. Nesse aspecto, é importante percebermos que um elemento vai puxando o outro, as particularidades do enunciado vão se entremeando ao dialogismo, à interação verbal e à polifonia.

Um exemplo disso, é a noção de alteridade na arquitetura bakhtiniana, considerando que a alteridade não se limita à presença do outro como sujeito da fala, mas uma condição fundante da comunicação na medida em que a compreensão do enunciado só se efetiva pela consideração do ponto de vista do outro. Esse princípio encontra respaldo na noção de excedente de visão, que se refere à percepção única de cada sujeito sobre o mundo, ou seja, o excedente que cada um tem em relação ao outro, impossibilitando uma visão completa e absoluta por parte de qualquer sujeito singular.

Assim, a escuta, compreendida nesse contexto, é mais do que uma mera recepção passiva; é um ato de resposta ativo que considera o excedente de visão do outro, possibilitando uma compreensão mais profunda e alargada do mundo e do outro que se mostra na palavra. O excedente de visão refere-se, portanto, à percepção única de cada sujeito sobre o mundo. O olhar que cada um tem em relação ao outro, impossibilita uma compreensão mais profunda por parte de qualquer sujeito singular. Assim, “é tão impossível a identificação absoluta do meu ‘eu’ como o ‘eu’ de que falo, como suspender a si mesmo pelos cabelos.” (BAKHTIN, 2010, p. 360), desterrar-se do ‘eu’ para completar a minha visão de mundo com o excedente de visão do outro é um movimento necessário à escuta, inclusive na pesquisa acadêmica.

Ao afirmar que existe uma completa impossibilidade de que uma pessoa se suspenda pelo próprio cabelo, Bakhtin faz uma ilustração de que é impossível uma pessoa olhar para seu próprio panorama, para seu próprio eu. A possibilidade de que isso se torne possível será sempre na relação com o outro. Portanto, o outro é quem serve de baliza, de direção. É também quem possibilita o distanciamento, ou seja, um olhar de um lugar externo. A esse olhar externo dá-se o nome de exotopia.

Partindo do conceito de exotopia dado por Bakhtin e referindo-se a aplicação desse conceito às ciências humanas, na qual existe um pesquisador e um pesquisado, e por isso mesmo há grande possibilidade de se sucumbir o ponto de vista de um ou do outro, Amorim (2006, p.101) reitera que “O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, [...] esse diálogo não é simétrico e aqui reaparece o conceito de exotopia”. A autora ainda chama a atenção para que o pesquisador consiga fazer aflorar aquilo que o entrevistado não consegue ver por si só.

Ao analisar as interações verbais há de se atentar para diversos aspectos, já que estão, dentre outras coisas, carregadas de juízo de valor. Para Faraco (2017), na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias, encontro

de consciências, dois centros de valores que se chocam, o eu e o outro. Na Teoria Bakhtiniana é o posicionamento axiológico, o tom valorativo, a propensão de o dizer ser sempre carregado de valor. Algo que só pode ser compreendido se pensado dentro dessa ótica de língua como interação entre sujeitos, noutras perspectivas isso seria impossível.

Entrevista: encontro de consciências

O gênero entrevista é utilizado em diversas práticas sociais, com diferentes objetivos, um deles é como instrumento de pesquisa, nessa perspectiva é visto como uma técnica para coleta de dados. Para Marconi e Lakatos (2007), a entrevista, enquanto instrumento de pesquisa, ocorre entre duas pessoas, em um tom profissional, em que uma obtém da outra informações sobre um determinado tema em uma situação de investigação social. As autoras destacam a relevância desse instrumento de pesquisa para as ciências sociais e para outros setores que se proponham a fazer pesquisa qualitativa. Apontam vantagens e desvantagens da utilização desse recurso.

Uma das desvantagens explicitadas é o “pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados”. *E, apesar de não ser o alvo do trabalho de Marconi e Lakatos (2007, p.),* cabe nos perguntamos, como estudiosos da língua, o porquê. A resposta a essa indagação parece estar contida, exatamente, em uma das vantagens da utilização da entrevista: “... maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”. Podemos suspeitar que uma é par opositor da outra, no sentido de que o “pequeno grau de controle” advém da “maior flexibilidade”. Nesse instrumento de coleta de dados chamado entrevista, parece haver uma variável subjacente e não prevista pelas autoras: a responsividade inerente à interação.

Uma outra definição de entrevista como recurso de coleta de dados é exposta no trecho abaixo:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (Gil, 2008,p. 109)

O autor conceitua a entrevista como uma técnica para obtenção de informação, afirma que é uma forma de interação social, ressalta que essa interação se dá por meio de diálogo assimétrico, em que um dos participantes, nesse caso específico o entrevistador, tem menor participação na conversa, mesmo sendo ele quem deverá conduzir a entrevista, inclusive realinhando os tópicos de acordo com a necessidade da pesquisa. Os termos simetria e assimetria são utilizados em situações de interação face a face e dizem respeito a forma de participação das pessoas em um diálogo. Apesar das observações feitas pelo autor pontuarem esses aspectos ligados à linguagem, ainda assim não se percebe nelas uma visão de entrevista numa perspectiva discursiva.

Rocha, Daher e Sant'anna (2004) afirmam que as entrevistas têm sido vistas como ferramenta para obtenção de informações, e que não há um trabalho de conceitualização, de teorização da entrevista como dispositivo de captação de outras vozes, que permita enxergar as entrevistas como gêneros discursivos. Ao explicarem a complexidade que envolve esse gênero, afirmam que a entrevista acadêmica é uma nova situação de enunciação e não uma mera ferramenta de obtenção do saber do outro. Chamam a atenção para a necessidade de refletir sobre a singularidade da entrevista no contexto de pesquisa acadêmica.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin (2018) e o Círculo, a entrevista acadêmica pode, de fato, ser compreendida como um lugar de encontro de, no mínimo, duas consciências, a do entrevistador e a do entrevistado, constituindo-se enquanto um gênero marcado por uma interação singular entre ambas as vozes.

Nesse contexto, o entrevistador não é um sujeito neutro ou meramente técnico, engessado por perguntas a serem seguidas à risca, mas ocupante de uma posição ativa e responsiva que constrói perguntas a partir de seu horizonte valorativo, suas intenções e expectativas, o que reflete o seu excedente de visão em relação ao tema abordado e ao entrevistado.

Por outro lado, o entrevistado, ao responder, dialoga não apenas com o entrevistador, mas com outras vozes presentes no discurso, sejam elas implícitas ou explícitas, como de sua comunidade, de sua família, de seu tempo, de seu espaço cultural e social. Logo, na perspectiva bakhtiniana, essa relação entre entrevistador e entrevistado não se reduz à simples troca de informações para coleta de dados, mas implica um encontro entre duas consciências que ao se depararem criam um campo de significação compartilhado, em que cada sujeito se insere na interação com seu próprio horizonte de compreensão, suas experiências e as vozes que os constituem.

Dessa forma, a entrevista acadêmica sob o viés dialógico não se limita a uma situação de perguntas e respostas mecânicas; ao contrário, as perguntas do entrevistador são orientadas pela expectativa de respostas do outro e as respostas do entrevistado são moduladas pelo entendimento de que sua enunciação se inscreve em um diálogo, tanto com o entrevistador quanto com a comunidade científica a qual o discurso se destina. Esse movimento de encontro de duas consciências marcado pela alteridade, é o que confere à entrevista acadêmica seu caráter dialógico e aberto, onde o sentido se constroi na interação entre as diferentes vozes que aí se fazem presentes.

No entanto, é possível que a entrevista acadêmica, embora intrinsecamente dialógica em seu potencial, se transforme em um ato monológico quando a voz do entrevistador se impõe de forma autoritária, sufocando o espaço da alteridade, impedindo a escuta efetiva da voz do outro. Isso acontece quando o entrevistador, em vez de se abrir à dialogicidade do encontro, busca orientar o discurso exclusivamente segundo suas próprias intenções e

valores, não permitindo que o entrevistado exerça plenamente sua posição de sujeito na interação.

Nessa dinâmica, a relação dialógica, que pressupõe a escuta ativa, a responsividade e o reconhecimento do excedente de visão do outro, é corroída, e o discurso do entrevistador torna-se dominante, configurando uma sobreposição de sua voz em detrimento da escuta. Quando a voz do entrevistador se torna autoritária, ocorre uma ruptura da relação dialógica, pois a interação passa a ser marcada pela tentativa de controle de sentido, eliminando a possibilidade de um encontro efetivo e afetivo entre consciências. Essa prática de sufocamento da voz do outro não apenas restringe a alteridade do entrevistado, mas também limita a riqueza discursiva que emerge do diálogo, tornando o discurso previsível e esvaziado de multiplicidade.

O desterramento da palavra minha para encontrar a palavra outra

Neste trabalho, a escolha da entrevista acadêmica como instrumento de pesquisa, buscou constituir-se, seguindo a esteira bakhtiniana, como espaço dialógico de escuta. A entrevista a ser analisada faz parte do *corpus* “A oralidade e a perpetuação de ritos fúnebres - as excelências de defunto”³³⁰. A pesquisa que originou a entrevista, tinha como finalidade identificar quais pessoas rezavam excelências, que são cantos fúnebres muito antigos, em seguida entrevistá-las para obter o repertório desses cânticos. Entre outros objetivos da entrevista estava obter dados que indicassem se o aprendizado tinha se dado pela oralidade ou de forma escrita. O que imaginariamente deveria ser uma resposta “ estudei pouco , aprendi as rezas e cânticos ouvindo” ou “ tenho um caderno em que leio”, rendeu uma escuta que resultou nesta escrita alicerçada nas discussões bakhtinianas.

³³⁰ Projeto de pesquisa PIBIC Jr IF SERTÃO PE, Edital nº 16/2018.

No quadro 1, trazemos a transcrição da conversa, que é a materialidade da enunciação entre uma pesquisadora e uma senhora³³¹ que, na época, 2018, tinha 78 anos.

Quadro 1: Trecho de Entrevista

Nº	Perguntas - pesquisadora	Respostas- rezadeira
1	A senhora estudou? Estudou até terceira ou quarta série?	Quando era pequena, minha filha, eu não tive essa sorte não.
2	Ainda não havia escola por aqui?	Tinha, ali na casa onde tinha, onde tem, não sei se você sabe, onde tem um pé de tamarindo, ali na casa da finada Sinhazinha, você conhecia aquele pé de tamarindo? tá lá, ali adiante tinha professora.
3	Era particular então?	Era particular, era Amélia do Finado Chico Carro que era irmão de Conceição, ela passou um tempo aí ensinando. O meu irmão teve a sorte. A verdade dói, mas precisa ser dita a minha mãe botou ele pra estudar, estudava direto, e eu era pra mim trabalhar, arrancar caroá lá no Riachinho, trazer aquele fecho de caroá na cabeça, quando chegava deixava aqui, ia pegar água lá na Cacimba do finado Nezinho
4	Mas por que ela colocou ele para estudar e a senhora não? Foi uma injustiça, não foi?	Mas sabe por que era? Meu Deus me perdoe, era porque ela parece que tinha assim um preconceito, se me botasse, eu assim para estudar, meu Deus me perdoe minha mãe.
5	Ia fazer carta para namorado?	Acho que ela pensava que eu dava para alguma coisa errada.

³³¹ Apesar de a entrevista ter passado por todos os trâmites do conselho de ética, ter sido autorizada optamos por não publicar o nome da entrevistada.

6	E a senhora aprendeu a ler como?	Aí foi o tempo que teve uma discussão, aí veio Amélia que era professora, veio aqui para casa do finado Dadaro, eu tive a sorte de ir lá nessa escola 15 dias, foi obrigado sair porque sabe como é, negro cativo ³³² não tem direito a nada. Quando foi em 1958, o meu irmão foi trabalhar lá em Petrolina, aí trouxe uma cartinha ³³³ , aí ele me ensinou umas letras, aí eu fui, eu tinha vontade de aprender, eu fazer o meu nome, atravessado mas fazia, depois não sei nem que ano foi, eu fui estudar no prédio já com 40.
7	Mas de qualquer sorte aprendeu a ler?	Agora que se Deus tivesse me dado a sorte de eu ter estudado me parece que eu hoje, a coisa para mim era outra, mas como..., mas tudo é Deus que determina as coisas.
8	E as rezas a senhora aprendeu com a mãe da senhora?	Aí as pessoas rezavam e eu gravava.
9	E não precisava ler para aprender?	Naquela época eu vi uns pé de reza, eu aprendi, já hoje, eu tô rezando com outra pessoa, mas na hora que eu sair de lá, não sei mais o que foi que eu disse.
10	A Mãe da senhora rezava também?	Rezava, rezava.

Fonte: Criação nossa a partir da entrevista

Logo no início da entrevista, na resposta 1, a entrevistada revela o discurso correspondente às pessoas que não têm estudo “*não tive essa sorte não*”. É a voz dos que ficaram à margem da escolarização e da educação formal. É a resposta dela, individual com o peso e o vigor de várias outras vozes que acreditam na educação como redentora. Esse mesmo pensamento é retomado em

³³² A entrevistada analisa a sua situação como análoga a de cativa

³³³ Cartilha de alfabetização

meio a resposta 2 “[...] *O meu irmão teve a sorte[...]*”, e mais adiante, ao dar a resposta 7 “*se Deus tivesse me dado a sorte[...] a coisa para mim era outra*”. A entrevistada corrobora o interdiscurso³³⁴, a mesma ideia de uma sociedade que valoriza aqueles que têm algum nível de estudo. Essas falas exemplificam não só o interdiscurso de uma sociedade letrada, mas também a polifonia, já que essa autoria é de muitos outros, os quais a entrevistada nem poderia pensar em conhecer, que tiveram suas vozes reverberadas até que encontrassem a ela e a muitos outros, e que poderá se somar a outras vozes posteriores e continuar a ecoar por muito tempo ainda.

Na fala da pesquisadora, também há marcas do mesmo discurso sobre educação, a pergunta 1, 2 e 3, breve e com vocabulário simples, aparentemente “neutro”, traz em si um pressuposto de que se estuda em séries iniciais quando se é jovem, e que as escolas são ofertadas pelo poder público. Embutido nas perguntas, está o mesmo discurso apontado na fala 1 e 6 da entrevistada, abordando um outro aspecto do mesmo tema, qual seja, todos têm ou deveriam ter acesso à escola desde a infância. A entrevistada e a entrevistadora, embora tenham níveis de escolaridade distintos e estejam em polos distantes se comparadas em termos acadêmicos, ambas reproduzem um discurso, sem perceber que é o mesmo sob uma perspectiva diferente; e sem perceber que é de muitas outras vozes que as precederam.

Ao responder à pergunta 2, a entrevistada considera com quem está falando, e não podia ser diferente, a linguagem é dialógica. A entrevistadora e a entrevistada se conhecem de longa data. O tempo inteiro calculamos o outro. Observe: “*Tinha, ali na casa, onde tem, não sei se você sabe, onde tem um pé de tamarindo, ali na casa da finada Sinhazinha, você conhecia aquele pé de tamarindo? Tá lá...*”

³³⁴ Segundo Fiorin (2006) o Interdiscurso é um conceito introduzido por tradução francesa, para o autor interdiscursividade é qualquer relação dialógica entre enunciados.

A entrevistada não faria essa indagação a qualquer entrevistador, ela o faz porque ambas compartilham o mesmo horizonte.

Na sequência das perguntas, surgem outros discursos, a entrevistada conta que foi preterida, em relação aos estudos, em favor do irmão, trazendo à tona um interdiscurso machista da mãe dela, afinado com o discurso de uma época em que a mulher não precisava aprender a ler, pois sua vida estava fadada a cuidar dos afazeres doméstico, do marido e dos filhos. Estudar era “arriscado” para os pais, pois as filhas poderiam adquirir uma emancipação que punha em risco o controle dos pais sobre elas. Controle esse que tinha como alvo manter uma boa reputação e casar a filha.

Apesar dessa visão reinante, de que mulher não “precisava” estudar, revelar o pensamento da época, é interessante notar que dessa mesma fonte não emerge um outro pensamento do mesmo momento histórico, o discurso de que a mulher é “sexo frágil” e, portanto, não deveria fazer trabalho braçal, trabalho “pesado”. O interdiscurso que poderia ser favorável à entrevistada não veio, não aflorou, não funcionou. Por mera especulação e inferência, atrevemo-nos a dizer que essa “seletividade” de interdiscurso ocorreu porque ela estava na classe mais baixa da população, a mãe precisava fazer escolhas para a sobrevivência da família, ou ainda porque houvesse um outro interdiscurso, subjacente, remanescente da época da escravidão, o de que negro deveria trabalhar. Isso parece se revelar na afirmação feita em resposta à pergunta 6 *“eu tive a sorte de ir lá nessa escola 15 dias, foi obrigado sair porque sabe como é, negro cativo não tem direito a nada.*

Nas respostas 3 e 4, além do interdiscurso machista, é possível perceber o movimento exotópico da entrevistada ao imergir no modo de pensar da mãe: *“Mas sabe porque era, meu Deus me perdoe, era porque ela parece que tinha assim um preconceito, se me botasse, eu assim para estudar, meu Deus me perdoe, minha mãe.* Nesse movimento exotópico, um outro interdiscurso surge: o medo de criticar a postura da mãe. O pedido de desculpas endereçado a Deus e à mãe são reveladores da preocupação da entrevistada de ser condenada por aquilo que vai dizer sobre sua mãe. A mãe valorada como

preconceituosa, mesmo ausente, intimidada a entrevistada. Na relação com a figura divina, a entrevistada reconhece que se trata de uma valoração negativa e tenta ser absolvida do pecado que é julgar a mãe desse modo. Somente depois deste aparte, ela considera a hipótese levantada pela entrevistadora quanto à suposta preocupação da mãe com sua alfabetização. A resposta é indireta e surpreende porque vai adiante dessa proposição e afirma *“acho que ela pensava que eu dava para alguma coisa errada”*.

Concluído o movimento exotópico há um retornar-se a si, quando a entrevistada faz a seguinte avaliação na resposta 7: *“Agora que se Deus tivesse me dado a sorte de eu ter estudado me parece que eu hoje, a coisa para mim era outra, mas como, mas tudo é Deus que determina as coisas*. Finaliza a fala com uma demonstração de resiliência em relação à forma como tudo se passou.

Na entrevista, como um todo, há posicionamentos axiológicos tanto da entrevistadora quanto da entrevistada, no entanto, usaremos apenas os itens 8 e 10 do recorte feito por ficarem mais evidentes tanto nas perguntas quanto nas respostas o caráter valorativo ali assentado.

Nas perguntas 8 e 10, a entrevistadora ao buscar uma resposta sobre como a entrevistada havia aprendido a rezar, parece querer direcionar a resposta dela, ao tentar conseguir alguma conclusão que encaixasse perfeitamente com a sua pressuposição assertiva de que a rezadeira teria aprendido a rezar com a mãe. *“E as rezas a senhora aprendeu com a mãe da senhora?” “A Mãe da senhora rezava também?”* A entrevistada, no entanto, se distancia dessa conjectura, deixando a entrevistadora no vácuo. A entrevistada não responde ou porque lhe pareceu irrelevante, até mesmo óbvio, de que teria sido com a mãe esse aprendizado, ou para não frustrar dizendo que muito pelo contrário, ou ainda por qualquer outra razão. Escolher esse caminho, por qualquer razão que seja, também demonstra um posicionamento axiológico, pois revela que para ela não era importante responder, a entrevistadora, por sua vez, não insiste mais na pergunta.

Considerações finais

Em relação à entrevistada, mesmo não havendo nenhuma familiaridade com uma entrevista acadêmica, ela não apresentou dificuldade em compreender os mecanismos desse gênero. Isso ocorre porque o gênero não é totalmente novo para ela, pois mantém similaridade com uma conversa. Essa similaridade existe entre vários gêneros, e sempre que isso sucede é possível migrar de um gênero a outro.

As perguntas buscavam obter as informações a serem utilizadas na pesquisa, no entanto, a entrevista extrapola, e muito, o que se pretendia. As respostas dadas vão muito além da antecipação projetada pela pesquisadora. Revelam o horizonte valorativo da entrevistada, os pontos de vista, as crenças, as vozes que a antecedem, os discursos que permeiam cada resposta.

Nesse aspecto, entendemos que a entrevista acadêmica apesar de ser uma nova situação de enunciação, pode ser tolhida, inibida quando transposto para a pesquisa. São duas situações distintas e com grave tendência a voz do pesquisador determinar o que deve ser considerado ou não. Principalmente se os dados que surgirem não interessarem ao objetivo da pesquisa que gerou a entrevista.

O deslocamento do sujeito para fora de si na busca de compreender o outro em sua alteridade é essencial para o exercício da escuta ativa e responsiva em qualquer interação no contexto da entrevista acadêmica. O deslocamento torna-se fundamental para a construção de um espaço de encontro entre as consciências (entrevistador / entrevistado), para que possa emergir de forma legítima como palavra outra que quer ser escutada. Esse movimento para transcender o próprio horizonte e abrir-se à perspectiva do outro é necessário para que o entrevistador evite cair no monologismo, visto que a compreensão dele é carente do excedente de visão do outro.

Na entrevista analisada, a entrevistadora tinha um roteiro para desenvolver o tema, no entanto, ao abrir espaço de escuta para a entrevistada, alarga sua compreensão com o excedente de visão

dela. Ao deslocar-se de seu lugar para encontrar a palavra outra, o entrevistador se coloca em uma posição de escuta ativa, reconhecendo que o sentido não se esgota em sua própria voz, mas é co-construído na tensão entre as consciências. A despeito da concepção de que a flexibilidade da entrevista é seu ponto fraco como instrumento de pesquisa, nos estudos de viés bakhtiniano, essa possibilidade de movimento para a escuta é fundamental para a compreensão do mundo e suas coisas.

A entrevista analisada revela vozes que não seriam escutadas se a palavra da entrevistada fosse silenciada pela palavra da pesquisadora. O horizonte valorativo que pauta os sentidos que a entrevistadora traz em suas perguntas acerca do nível de escolarização da rezadeira e do modo como a aprendizagem de seu ofício se deu, por exemplo, é alargado pelo excedente de visão da rezadeira e os sentidos são construídos ali, na arena de embate, na interação da palavra minha com a palavra outra.

Referências

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 215-217.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernadini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2010, p. 360.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra, notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 11-110.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov – 6. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2018, p. 290.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. São Paulo, **Revista Bakhtiniana**, v.12, n.2, p. 45-56, Maio/Ago. 2017.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (org) **Bakhtin**: outros conceitos - chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.161-194.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

ROCHA, Décio; DAHER, M. Del C.; SANT'ANNA, V. A **entrevista em situação de pesquisa acadêmica**: reflexões numa perspectiva discursiva. Cuiabá: EdUFMT, 2004: 165).

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Metamorfoses ambulantes: por um ato humanamente amoroso

Ana Kelly Borba da Silva BRUSTOLIN³³⁵

Pertenço a tudo para pertencer cada vez mais a mim próprio
Fernando Pessoa

Acordando

Este trabalho aborda uma experiência de ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual, desenvolvida em contexto escolar, aplicada em duas turmas de 3º anos do Ensino Médio, em Florianópolis, no Colégio Policial Militar, em 2015. O trabalho surgiu com base nas leituras de: “A Metamorfose” (Kafka), no conto “Um apólogo” (Machado de Assis) e na audição da música “Metamorfose Ambulante” (Raul Seixas). Discorre-se sobre como acercar-se dos temas relevantes desta obra clássica e discutir sua presença ainda na atualidade. Além disso, tratam-se dos problemas linguísticos socialmente relevantes, os quais abarcam compreender a língua como componente social, e, assim, concebe-se a filosofia de Bakhtin e de seu Círculo integrando as bases epistemológicas desse campo de estudo.

Os estudos do Círculo de Bakhtin³³⁶ ressoaram no Brasil, em especial, no final da década de 1960, caracterizando-se em um estudo *transdisciplinar*, ou seja, uma fonte produtiva para as pesquisas em Linguística, Ciências Humanas e Sociais, haja vista seu envolvimento em muitas áreas como estética, filosofia,

³³⁵ Doutoranda em Linguística Aplicada sob a orientação da Profª Drª Fabiana Giovani. UFSC. E-mail anakellyborba@gmail.com. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6815269231999996>.

³³⁶ *Círculo de Bakhtin* costuma ser o termo usado pelos pesquisadores para designar o grupo de intelectuais russos que se reunia no período de 1919 a 1929. Tem-se conhecimento de que integraram este grupo: Bakhtin, Volochínov, Medviédiev e outros estudiosos.

literatura, linguagem, educação e outras. Rodrigues (2005) menciona que podemos considerar Bakhtin como problematizador e interlocutor produtivo no campo da Linguística Aplicada, embora o centro das discussões do grupo não tenha sido especificamente o campo dos estudos aplicados. Entretanto, a concepção de linguagem, de sujeito e outras concepções análogas, como a de *dialogismo* e *gêneros do discurso*, dialogam com as pesquisas em Linguística Aplicada, situando a linguagem em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas.

Assim, entende-se que uma compreensão de “realidade” não passa de uma perspectiva, sempre inserida em um dado tempo e espaço e produzida por um sujeito ideológico, inserido em uma teia de comportamentos sociais induzidos, pois:

a língua materna – sua composição vocabular e estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (por que falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (Bakhtin, 2003 [1979]. p. 282-83)

Daí a necessidade de conhecer concepções clássicas de pesquisa, ensino, conteúdos, a fim de (re)pensar esses discursos e ressignificá-los, abrindo ou lançando mão dessas concepções como ferramentas e métodos de análise crítica na contemporaneidade.

Nessa vereda, tecer reflexões e questionamentos acerca do ensino de língua e das questões relativas à sala de aula me apetece, visto que a língua(gem) e o ensino são de meu interesse. Carecemos (re)pensar maneiras de mover a realidade educacional baseados nos alicerces da escola, a fim de que, por meio de movimentos (balanços, bamboleios e remelexos) críticos, incorporem uma educação de qualidade social emancipatória, uma vez que ainda

estamos imersos em contextos sociais que produzam desigualdades. Portanto, usar a Linguística Aplicada como o *modus operandi* da ciência que aborda a língua(gem) em sua relação com a sociedade, na qual o envolvimento e compromisso com reflexões e ações reverberam transformações sociais e consideração à diversidade, é imprescindível. Desse modo, o (des)aprender e o (re)aprender tornam-se caminhos a serem percorridos, dando luz a obstáculos e adversidades encontradas no mundo real para, a partir desse ponto nodal, intervirmos com criticidade. Um ensino de língua(gem) atualmente carece da reflexão suscitada por Moita Lopes (2004):

Tempos em que muitas certezas estão sendo questionadas em um mundo de risco iminente (ecológicos e outros), de incertezas (de seres pós-orgânicos, por exemplo) e em um mundo econômico que muitos chamam do novo capitalismo, que necessita de novos conhecimentos para enfrentá-lo. Como os pesquisadores da área da linguagem podem produzir conhecimento sem se envolver com essas questões? (P. 162)

Abordar problemas linguísticos socialmente relevantes, abarca compreender a língua como componente social. E, por essa razão, concebe-se a filosofia de Bakhtin e de seu Círculo integrando as bases epistemológicas desse campo de estudo. É importante entendermos as concepções desse filósofo e, baseada nelas, como o trabalho do professor de língua portuguesa pode acontecer na sala de aula. Aí também reside a escolha da narrativa “Procura-se Lobo”, de Ana Maria Machado, proposta ao trabalho em sala de aula, uma vez que abrange temas ligados ao que Moita Lopes (2004) denominou acima: “mundo de risco iminente (ecológicos e outros), de incertezas (de seres pós-orgânicos, por exemplo) e em um mundo econômico que muitos chamam do novo capitalismo”.

A concepção de língua ancora-se em Bakhtin (2003) que considera esta como discurso, heterogênea e dinâmica, a qual se insere nas práticas discursivas na interação verbal e social dos

interlocutores. Assim sendo, considera-se pertinente a prática pedagógica ora usada em sala de aula, haja vista que se sugere o trabalho com os conteúdos de modo organizado e com base na relevância e pertinência para a construção dos sentidos nas interlocuções dos sujeitos.

No que diz respeito à linguagem, sua reflexão mostra-se presente na obra do Círculo de Bakhtin, que se predispõe a olhá-la como um acontecimento vivo, dinâmico e dialógico, nascendo com base nas relações sócio-históricas e ideológicas (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2004[1929]). Dessa maneira, a noção de linguagem como interação apresenta-se pela proximidade da ideia de ideologia concebida pelo Círculo, uma vez que é na/pela linguagem que o fenômeno ideológico se materializa.

Nas palavras de Giovani e Souza (2017, p. 48) “a ciência que se baseia nos textos bakhtinianos não pode ser exata, porque o humano não é exato nesta concepção, logo, a cientificidade só pode ser diferente, ou uma metalinguagem de todas as ciências”. Assim, Bakhtin (2011) entrou em cena para problematizar a cientificidade. O passado no qual já esteve submerso o pesquisador lhe proporcionará o requinte da sua intuição para compor seus sopros interpretativos. Os sussurros serão ouvidos mais facilmente por aqueles pesquisadores que conseguirem dar vida aos sons por meio do sopro das palavras, às vezes mudas.

Geraldi (2011) salienta que uma das principais empreitadas da escola é a superação da artificialidade das práticas de leitura e escrita escolares. Diferenciando “texto” de “redação”, o autor alega que as redações propostas na escola não correspondem a resultados da produção de conhecimento, mas da reprodução de conhecimentos não efetivos. Geraldi (2011) denomina “texto” o resultado da verdadeira produção de conhecimento, derivada de reflexão e expressão autênticas, efeitos da criticidade e subjetividade.

Posto isso, compreendemos que pesquisar e educar consiste em fomentarmos e oportunizarmos possibilidades, sob uma perspectiva não hegemônica, objetivando a formação

emancipatória de cidadãos críticos capazes de agirem socialmente com autonomia e protagonismo.

Para que ler Kafka na disciplina de língua portuguesa?

No tocante ao ensino de língua portuguesa na esfera escolar, consideramos que a escola tem como um de seus papéis básicos a formação do sujeito leitor e escritor, visto que ela ocupa um espaço fundamental de acesso a estas habilidades. Todavia, infelizmente, nas aulas de língua, muitas vezes, persistem atividades didáticas desvinculadas do uso real da língua e governadas pelas ideias de “certo” e de “errado”. Entretanto, trabalhar com ensino de Língua Portuguesa vai muito além dessa noção e da higienização com “a caneta vermelha ou colorida”, sendo que a maneira como se ensina “português” nas escolas é desvinculada do uso real da língua(gem) e descontextualizada.

O grande perigo, como diz Perini (1995), é transformar a gramática, em uma doutrina absolutista, dirigida à “correção” e impropriedades linguísticas dos alunos, pois “a cada passo, o aluno que procura escrever encontra essa arma apontada contra a sua cabeça: “Não é assim que se escreve (ou se fala)”, “Isso não é português” e assim por diante” (1995, p. 33).

De acordo com a teoria sociolinguística, há formas alternativas de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade (LABOV, 1972). Em outras palavras, os falantes possuem uma capacidade para usar a língua de diversas formas, nos vários contextos em que estão expostos: em casa, emprega-se uma variedade familiar; na escola, a linguagem varia conforme o interlocutor e o evento, e, ao mesmo tempo, se molda às diversas dimensões como regionais e sociais. Assim, por que “matar” o prazer de se deliciar com o néctar do mais doce, ácido ou amargo fruto, ou seja, as compreensões, vivências e sensações permeadas pela língua, por meio da leitura e da escrita?

Nesse sentido, a língua é um sistema heterogêneo e variável, assim sendo, cabe ao docente discutir com seus alunos sobre as diversas possibilidades deste uso, como estabelecem os PCNs.

Por essa razão, em sua obra “O texto na sala de aula” (1984), Geraldi propõe o ensino da língua baseado em uma concepção sociointeracionista da linguagem, ou seja, ela é um lugar de constituição de relações sociais, assim, a linguagem é social. Tomando a linguagem como forma de interação verbal, Geraldi (1984) vê a sala de aula como lugar dessa interação verbal, um lugar de diálogo e troca de saberes. Assim, discurso e texto passam a ser os objetos de ensino e o objetivo passa a ser o de conhecimento dos mecanismos da língua e não mais o domínio de uma metalinguagem de análise. No plano da linguagem, o ensino dos vários gêneros textuais que circulam entre nós socialmente não apenas aumenta a competência linguística e discursiva dos alunos, como igualmente mostra-lhes que fazendo uso da linguagem eles podem participar, ativamente e de modo autônomo, da vida em sociedade.

Percebemos, desta maneira, que os estudantes devem estar inseridos em um determinado contexto educacional onde as práticas letradas são compreendidas como possibilidades que os sujeitos têm de participar de modo efetivo de práticas sociais variadas. Observamos indispensável, desse modo, que haja na sala de aula uma abertura de espaço para leitura e estudo calcado em uma variedade de textos, em suportes distintos e não apenas em livros didáticos, além do enfoque e da experiência da leitura do texto literário canônico – sempre.

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o videogame, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo

naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. [...] A vida é, a todo momento, permeada pela escrita. (Souza; Cosson, s/d, P. 101)

Quanto à produção escrita, esta requer um momento no qual os alunos possam tomar os textos, escrevendo-os e não apenas como uma mera ferramenta de aferição às regras gramaticais ou coisa do gênero. Nesse sentido, é principalmente na escola que ocorre a valorização e o aprendizado da norma culta, por isso é preciso abolir todos os tipos de preconceito ainda presentes, sejam eles os raciais, de classes, de religião e os linguísticos – apesar de não se comentar muito sobre este último. (Brustolin, 2009).

Nesse contexto, ressalta-se a existência do termo *letramento* na área para significar o uso da escrita atravessando a nossa existência dos mais variados modos. Em outras palavras, designa-se *letramento* os usos sociais que fazemos da escrita em nossa sociedade. Assim, “letramento” vai além de saber ler e escrever. Em 1986, Mary Kato publica a obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, na qual afirma que a tarefa da escola é tornar o indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais de uso da escrita, e assim colaborar para a construção de um “[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (Kato, 1986, p. 7).

Já, em 1995, Ângela Kleiman traz diversos estudos acerca do tema letramento desenvolvidos no país e Magda Soares lança, em 1998, “Letramento: um tema em três gêneros”, intensificando tais discussões teóricas e metodológicas. Nesse ínterim, com base nas publicações dessas obras e dos novos estudos a respeito de letramentos efetivados por Brian Street (1984, 1993, 2014), nasceu uma perspectiva de letramento a qual possa englobar a natureza social e o caráter heterogêneo intrínseco às práticas sociais da escrita.

No tocante à língua portuguesa, os PCNs (1998) apresentam discussões acerca de planos de trabalho que dão valor à participação efetiva e crítica do aluno perante a sua língua e que mostram as variedades de uso da língua(gem) em diversas situações de interação no dia a dia. Tais documentos trazem uma perspectiva interacionista em relação ao ensino de língua citando, ainda, a leitura e a produção de textos como a alicerce para a formação do aluno, expondo que a língua não é homogênea, mas uma soma de possibilidades condicionadas pelas situações de uso e pelas situações discursivas. Logo, não podemos permitir que nos dias de hoje persista um ensino de língua acrítico, antidemocrático e preconceituoso, pois devemos contribuir para o crescimento de uma cultura linguística e literária permeada por variedades diversas e sermos coerentes com os propósitos de uma educação democrática, fazendo a diferença em sala de aula.

Na linha de Cosson (2022), o desenvolvimento do letramento literário precisa de um processo educativo, incumbindo-se à escola a promoção da devida escolarização da leitura literária. O autor argumenta que o ensino da leitura literária na escola básica tem de ir além das práticas escolares habituais com base na leitura efetiva dos textos literários.

Dessa maneira, o trabalho com a leitura literária necessita de uma relação dialógica capaz de estabelecer com os(as) alunos(as) uma postura aberta ao diálogo, a fim de que vivenciem experiências significativas com a leitura literária.

Nessa vereda, quando tomamos posicionamento em nossos discursos, estamos nos constituindo como sujeitos e tornando-nos cidadãos ativos e críticos – integrando a humanidade, bem como nos *metamorfoseando* ao longo do processo escolar e ao longo de nossa história de vida (Geraldi, 1993, p. 31).

Por fim, o domínio da língua(gem) é capaz de fazer com que os alunos entendam mais sobre si mesmos e sobre o mundo no qual estão inseridos, além de possibilitar que se relacionem, livremente, com outras áreas do conhecimento e façam reflexões capazes de transformar eles próprios e o mundo onde vivem e interagem.

Avalia-se que a prática docente precisa despertar nos alunos apreciação pelas atividades pedagógicas realizadas (Geraldi, 1997). Desse modo, eles serão atraídos pelas ações relacionadas à leitura, literatura e escrita. Assim sendo, pensar o ensino de português na contemporaneidade significa pensar em uma realidade que abranja nossos atos cotidianos, tendo em vista que o exercício com a linguagem nos possibilita articular tanto as relações que estabelecemos com o mundo, quanto a visão que construímos a respeito dele (Geraldi, 1993, 1997).

“Metamorfosendo-nos”

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (Geraldi, 1997, p. 22)

A literatura no Ensino Médio circunscreve-se, em geral, à historiografia da literatura portuguesa e brasileira, estudada em três fases, cada uma delas adequada a uma série. O currículo do primeiro ano apresenta o estudo das diferenças entre texto literário e não literário, o reconhecimento das funções da arte literária, passando pelas cantigas trovadorescas até o Arcadismo. No segundo ano, considera-se o estudo do Romantismo ao Simbolismo e no terceiro ano do Pré-modernismo às tendências literárias contemporâneas. Tal cronologia literária é nutrida, ainda, nas escolas e promovida pelas principais coleções de livros didáticos adotados no país.

Além das características já mencionadas deste ensino “informativo” da literatura persiste, ainda, a prática dos livros didáticos em não apresentar os textos literários que os compõem na íntegra, valendo-se da utilização de fragmentos de textos e de trechos de obras. Tal cenário não coopera para a formação leitora

dos estudantes, contrariamente, acaba por cercear as possibilidades de eles conhecerem os múltiplos significados que um texto pode proporcionar.

Atualmente, portanto, conhecimentos a respeito de literatura parecem apresentar um valor maior do que a experiência, de fato, com o texto e com o que ele pode provocar. Assim sendo, a leitura de literatura no Ensino Médio torna-se limitada a trechos de obras ditas consagradas, trazidas pelo livro didático – um bom apoio para o professor, no entanto não a única opção deste, por essa razão o intuito de experimentar uma prática diferenciada com a literatura.

No processo escolar, vê-se que o estudo da história da literatura é mais recorrente do que o estudo das obras em particular. E, então, que história da literatura se estuda hoje? Na maioria das vezes, os estilos do período na sua ordem cronológica. Deste modo, a preferência por ensinar história da literatura, muitas vezes valoriza um enfoque cronológico em detrimento de um estudo mais voltado a um poeta, um escritor de romances ou contos, ou dramaturgo.

A real finalidade do ensino de literatura – formar leitores – acaba por se colidir com as considerações supracitadas. Com o intuito de aproximar-se deste objetivo faz-se basilar proporcionar um letramento literário aos estudantes. Para tanto, é essencial a realização da leitura de obras literárias por parte do docente, em especial a que ele deseja abordar em sala, uma vez que, apenas, deste modo, poderá conversar, criticar, discorrer e construir sentidos para tais obras junto aos seus alunos. Nessa perspectiva, é tão importante “a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela” (Cosson, 2022, p. 47).

A maneira como a história de “A Metamorfose”, de Kafka, se desenrola proporciona uma imersão de quem a lê, pois não conta apenas a história do homem transformado em um inseto monstruoso. Ao narrar a trajetória do caixeiro-viajante Gregor Samsa – que ao acordar vê o próprio corpo metamorfoseado em um bicho com “dorso duro e inúmeras patas” – por meio de metáforas, o autor contextualiza a condição humana e os dramas psíquicos da

sociedade. A coisa na qual Gregor Samsa se transformou, na narrativa, não teria como, simplesmente, se “destransformar”, já que a metamorfose seguiu um caminho tortuoso e impossível de executar um retorno à forma humana.

O drama do caixeiro-viajante se parece com a vida de um trabalhador comum que desempenha atividades burocráticas. Desse modo, quando o leitor se depara com as experiências do inseto que se esmerneia na tentativa de retornar à posição natural, encontra Gregor Samsa tentando se rebelar contra as imposições da sociedade. Apenas na condição de inseto Gregor Samsa rompe com o automatismo, a dominação e a alienação das atividades habituais e da rotina, de tal modo, que tais provocações levam o leitor à reflexão e ao questionamento.

No debate em sala de aula, entendemos que talvez o autor tenha apontado como a vida cotidiana e comum pode nos corroer por dentro – andamos no modo automático e, às vezes, chegamos ao ponto de não nos conhecermos mais. Tais reflexões suscitaram angústias pessoais e do momento atual dos estudantes que estavam aflitos por terem de “decidir” seus caminhos e realizarem suas escolhas profissionais, sentindo-se pressionados.

Voltando à obra, percebemos que Gregor Samsa, ao olhar para o espelho, enxerga-se um grande inseto e clama pela vida cotidiana, como se fosse obrigado a voltar ao “à situação”, ou justamente, ao ciclo vicioso que lhe transformou em um mero inseto. Perguntamos: para quê? Se voltar àquela vida, novamente será “um inseto” para o trabalho, para a sociedade, para ele mesmo e até para a e família.

Nessa linha, questionamo-nos: por qual metamorfoses estamos passando? O que estamos vivendo e para o que ou quem estamos nos transformando?

A obra literária é criada dentro de um contexto, em uma dada realidade e uma dada língua, em uma determinada época, logo, ela carrega em si as marcas desse contexto, possibilitando-nos entender a sociedade e os valores a partir das palavras enunciadas. Sabe-se que a obra “Metamorfose” foi escrita em 1912, dois anos

antes do início da Primeira Guerra Mundial. Rememorando, notamos a manutenção do clima de agonia e pessimismo por Kafka. No entanto, apesar de escrita no início do século XVII, a obra continua atual, tendo em vista a proximidade com assuntos típicos da sociedade contemporânea, como a solidão, o individualismo, o egoísmo, a crise existencial, a desesperança, o pessimismo, o apego ao dinheiro, a ausência de resposta e a fuga.

Nas palavras de Cândido (1976, p. 7), “o elemento social se torna um dos muitos que interferem na criação de um livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros”. O autor menciona a literatura como elemento social não só porque apresenta temas da realidade social, todavia porque é suscetível a transformá-la. Nesse ínterim, importante salientar que a educação socioemocional vem sendo debatida no Brasil há algum tempo e teve mais evidência junto às escolas e redes de ensino com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O documento norteador, ao estabelecer que a escola é um espaço de desenvolvimento de competências, preconiza que a educação deve fomentar a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Dessa maneira, com base na BNCC³³⁷, as escolas do Brasil passaram a ontemplar as habilidades socioemocionais em seus currículos. Por essa razão, sublinha-se essa discussão ligada à literatura, às palavras de Cândido (1976) e ao trabalho em sala de aula, uma vez que, de acordo com o documento norteador, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e tomada de decisão responsável. Infere-se, portanto, que o trabalho com a literatura e leitura literária no contexto escolar do aluno do século XXI está

³³⁷ A BNCC foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

alinhado aos referenciais curriculares expostos no referido documento.

A obra aborda, entre os outros assuntos, a alienação, indiferença, solidão e busca por identidade. Essa mesma busca, em meio ao caos de hormônios, pressões e indagações dos jovens alunos, de 3º ano do Ensino Médio, foi a inspiração para imergirmos nessa leitura e tecermos nossas considerações e reflexões, juntos. Muitos estudantes buscavam diálogos com os profissionais da escola (equipe pedagógica e professores), a fim de tentarem se encontrar e encontrar seus talentos e escolhas profissionais. Ao conversarmos sobre a obra, inicialmente, os alunos disseram que parecia um texto muito “bobo”, “fácil”.

Com base nos estudos da obra “Metamorfose”, de Kafka, na leitura do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis e na audição da música “Metamorfose Ambulante” de Raul Seixas, debatemos o assunto e uma espécie de análise pessoal nos possibilitou viver uma experiência de metamorfose “da lagarta para a crisálida”, e então “a borboleta, ou até a mariposa”, como queiram.

Este trabalho em sala permitiu a aproximação entre o aluno e o texto literário, a significação dos textos e a leitura, tendo em vista que o professor deixou de ser um mero mediador que assinala caminhos e os estudantes passaram à valorização, ao uso e ao deleite da leitura e da escrita (Lajolo, 2002), bem como aguçaram o gosto pela leitura do texto literário, e puderam formar vínculos mais estreitos entre o texto e outros textos, “construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural” (Brasil, 1998, p. 71), além de permitir o trabalho com o vocabulário em sala de aula, tanto na escrita quanto na oralidade (Geraldi, 1993). Avalia-se que cabe ao professor desenvolver uma maneira de ensinar que lhe pareça convergente com as suas concepções de ensino e fértil para atender aos objetivos legais delineados para a disciplina de língua portuguesa. Na linha de Travaglia (1997, p. 10) não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que “dão forma ao que realizamos em

sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos”. Assim sendo, é imprescindível que os professores tenham consciência das opções escolhidas, assumidas e trabalhadas, a fim de contribuir com os que visam à transformação do ensino de português na sala de aula.

Na narrativa, ao acordar e perceber sua nova forma, Gregor Samsa se vê preso em seu quarto, incapaz de estabelecer comunicação com sua família. Com base nessa metamorfose, Kafka nos traz uma metáfora da condição humana e como nos sentimos, muitas vezes, aprisionados em nossas próprias vidas, permitindo-nos refletir e pensar a respeito de muitas questões desta existência.

Ao longo da história, lemos sobre a deterioração das relações familiares de Gregor, pois, sua família, inicialmente chocada e assustada com sua transformação, se afasta dele de modo gradual. Gregor sente que se tornou um fardo para sua família, porque agora o veem como uma criatura repugnante e inútil, que não pode mais pagar as contas.

Assim, conseguimos penetrar no texto kafkiano entendendo como a sociedade, muitas vezes, nos define por nossa aparência e nossa utilidade. Se não temos mais como oferecer isso, podemos ser levados à solidão e/ou ao isolamento.

Em suma, “A Metamorfose” é uma obra-prima da literatura que nos convida a percorrer pelos caminhos das complexidades da condição humana, nos levando ao (auto)questionamento de nossa identidade e nos advertindo sobre o valor das conexões com os outros seres vivos, em um mundo tão célere e imediatista, focado no individualismo e avareza, que nos conduz ao sentimento de alienação e indiferença (com outros seres humanos, com o meio ambiente e com o Planeta Terra).

O primeiro encaminhamento do trabalho foi realizar a leitura individual e depois coletiva do conto machadiano “Um apólogo” para efetivar um debate orientado pela professora a respeito das questões suscitadas. Após quatro aulas, passamos à audição da música “Metamorfose”, de Raul Seixas, e discussão da temática, seguida de atividade escrita, em duplas ou trios – para promover o

diálogo (duas aulas). Por fim, disponibilizado previamente um prazo médio de trinta dias para que os estudantes realizassem a leitura integral obra, organizamos uma roda de conversa (duas aulas) para que pudéssemos analisar, explorar e conversar acerca das temáticas alvitradas e responder a questões elaboradas pela professora.

Por fim, a professora solicitou que escrevessem uma produção textual relatando uma metamorfose própria. Os estudantes deveriam se colocaram no lugar de fala de autores do texto e descrever uma metamorfose – poderia ser alguma angústia real pela qual estivesse passando ou não – e escolher um animal ou uma coisa para se metamorfosear (assim como escolheu Kafka).

Os alunos foram orientados para a atividade em sala de aula e poderiam se inspirar nos textos lidos e ouvido. Neste momento, foi muito curioso perceber a dor da escrita surgindo e se revelando no espaço sala de aula. Os mesmos alunos que disseram que o texto de Kafka parecia muito “bobo”, “fácil”, passaram a admirá-lo, folhearem o livro, fazer perguntas uns aos outros e à professora, além de mencionar que era “muito louco” fazer essa atividade – nas palavras deles.

Os alunos ainda não contavam com a Inteligência Artificial – IA. Levaram seus textos para finalizarem em casa e estavam animados; uns trocando ideias sobre as suas metamorfoses com seus amigos e outros compenetrados.

Todos os textos foram produzidos e entregues em formato impresso para a professora. Além da produção escrita, em outras três aulas pós-entrega, os grupos socializaram seus trabalhos e discutimos as questões pertinentes da narrativa ainda na atualidade. Assim sendo, pensar o ensino de português na contemporaneidade significa pensar em uma realidade que abranja nossos atos cotidianos, tendo em vista que o exercício com a linguagem nos possibilita articular tanto as relações que estabelecemos com o mundo, quanto a visão que construímos a respeito dele (Geraldini, 1993, 1997).

Conforme Bakhtin (2003, p. 405) precisamos “cotejar textos com outros textos”. Por esse motivo, cotejar é correlacionar o texto dado com um novo contexto: conectando passado-presente-futuro. Assim sendo, constrói-se com base no texto, ou seja, o valor da presença dele é inegável. A companhia do texto é imperativa quando se trata de ciências humanas. Destacam-se, portanto, a seguir algumas produções realizadas pelos alunos.

Imagem 1: A metamorfose

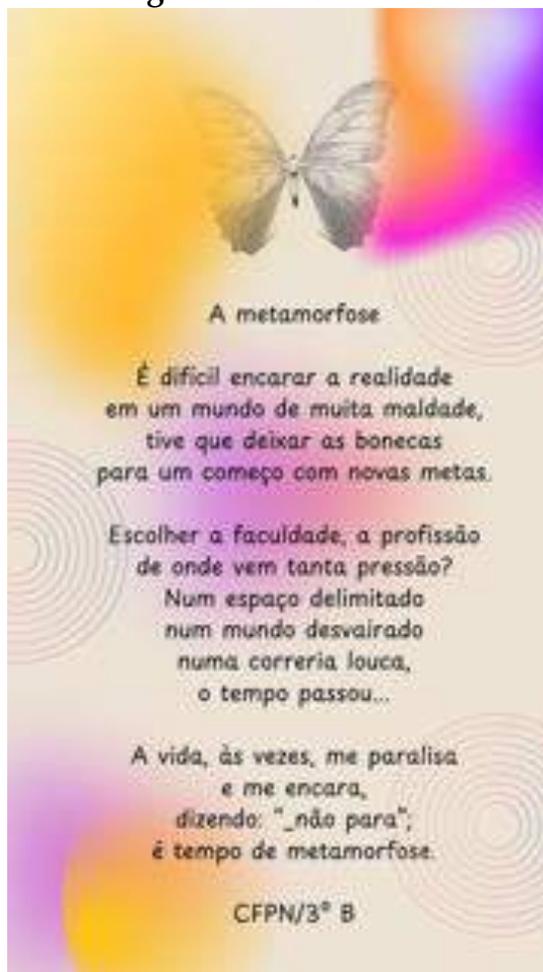


Imagem 2: Metamorfose ambulante

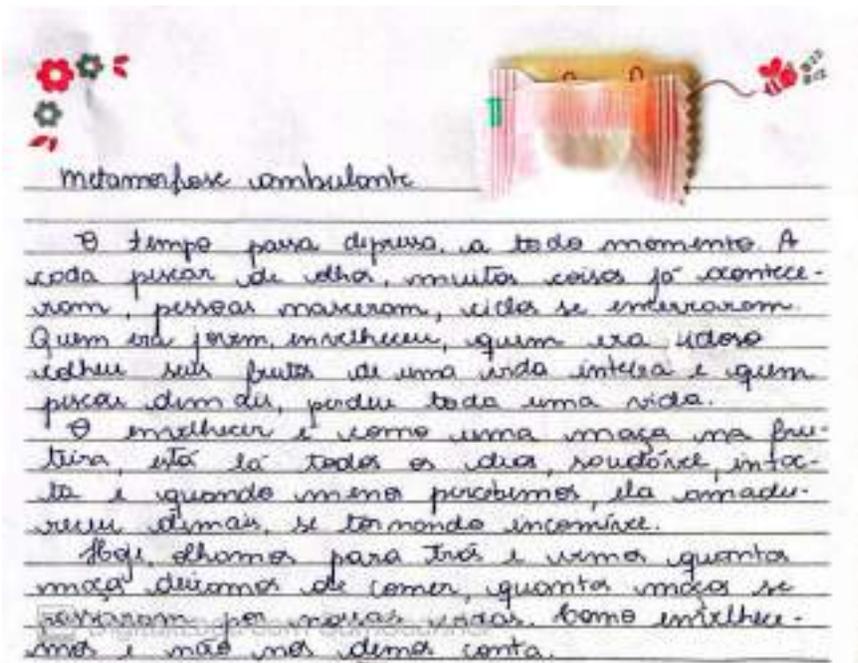


Imagem 5: Metamorfose

Imagem 6: Me pareço com um golfinho

Seu, como o golfinho
Tente trazer consigo felicidade;
Uma felicidade contagiante!
Tente sempre ultrapassar
Os limites novas ideias
Traga alegria
Mesmo nos dias mais difíceis
Assim como traga a necessidade de ajudar
Aqueles que não sabem
E até mesmo estes
Os quais estão ao alcance de ajudá-los
Seja, como um com felicidade...
Tenha paciência e calma.
Tente a ser feliz com pequenas coisas,
Sobretudo, seja como o golfinho
Tente, alegre, contagiante!

Estar no ensino médio é uma constante meta-
morfose extrema sempre desenvolvendo e sendo
transformado, como uma pequena planta.

A semente é plantada quando iniciamos o
ensino fundamental, deusager, ela vai se desenvolvendo
ao passar dos anos. Chega um momento
em que a pequena planta brota, por volta do
primeiro ano do ensino médio, no qual somos
obrigados a sair de um pequeno broto para uma
árvore gigante.

Torna-se algo extremamente estressante a
passar por algumas vezes a vida é abalada
com tanta cobrança mas sempre acaba estabilizando.

Imagem 7: Metamorfose

Metamorfose

Metamorfose, metamorfose, fora da vida, estado de mudança, assim é a vida. Lá longe de mim, vida, pensei por três formigas e andorinhas, levando sempre um apêndice.

Passaram, passaram, passaram... ficando maiores, como um aprendiz de aprendiz, com o tempo, como criando experiência e aprendendo de tudo para não se repetir. Não se repetem em função nenhuma para sobreviver em sociedade, assim como o ar morre, quando a vida, assim como um bebê, papadava apenas de nós, nossas atitudes, por isso para sempre e um sempre, esse mais digno e por fim, o destino. Por fim, o destino, tudo se faz, a vida se faz, assim como tudo que aprendemos e nos desparam do mundo, por um dia, tudo acaba, de novo, vida, de novo, tudo, mas todo momento.

Essa é a vida, isto é a vida em sociedade, aprendendo tudo da vida, fora possível, por a por, para estar longe, mas de repente, por estar ao mesmo tempo, não sabemos quando tudo vai acabar, por isso por muito tempo e um dia, tudo acaba, de novo, tudo que temos, e de que viveremos, vida a nós, assim e quando com o momento, a metamorfose da vida.

Imagem 8: Nas alturas

Nas alturas

Hoje andei como um cavaleiro; forte e guerreiro, venci todos os obstáculos e não me preocupei com os obstáculos. Antes me via como um ser humano, não forte e facilmente vencido.

Estou relaxado no mundo bom da palavra, se possível. Nada mais me afeta. O que antes era duro e escuro, hoje é claro e colorido. Alguns outros que me

www.Digitalizadora.com CamScanner

Na linha de Bakhtin (2002), compreendemos que para existir-agir no mundo, historicamente, os sujeitos necessitam nascer duas vezes. Para o autor, é preciso ultrapassar o nascer no sentido biológico, nascendo também para a história. Desse modo, para

penetrar no universo dos acontecimentos, precisamos nascer em uma segunda instância, o que para o autor seria “um nascimento social” (p. 11) – que unir-se-ia com o nascimento biológico.

Podemos inferir que o “eu” não tem existência própria fora do seu ambiente social e necessita da existência do “outro” para se compor e se constituir autor de si mesmo, logo, projetos dessa natureza que envolvem a literatura, leitura e escrita são basais nas salas de aula. Para Bakhtin, a consciência constitui um fato sócio-ideológico, pois está repleta de signos construídos no curso das relações humanas.

Reencontros

Considera-se que a escola tem como um de seus papéis fundamentais a formação do indivíduo leitor, visto que ela ocupa o espaço fundamental de acesso à leitura. Deste modo, é indispensável concebermos que este lugar crie possibilidades aos alunos, construindo práticas leitoras que viabilizem leitores críticos, participativos, que sejam capazes de encarar as imposições e as contradições da sociedade em que vivam. Sociedade esta que se insere em um contexto histórico, social e cultural no qual a linguagem permeia de maneiras variadas, como mencionam Orlandi (1999) e Antunes (2009).

De acordo com Paulo Freire (2009) e Geraldi (1993), o texto se apresenta como um caminho para a construção de sentidos, daí reside a importância de se trabalhar com textos variados em sala de aula uma vez que estes permitem ao aluno lidar com uma realidade social e com os diversos significados constituídos pelas diversas leituras realizadas até então.

Na linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é importante que o aluno possa “estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural”. (BRASIL, 1998, p. 71)

No entanto, sem pretensões de chegar a um preenchimento absoluto do tema, expande-se o discurso esperando-se a possibilidade de realizarem-se produções e reflexões com base no texto literário. Isto é, estamos nos referindo a relações entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação; relações que lançam transformações em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a sua própria, permitindo-se passar pelas metamorfoses atinentes à vida.

Por conseguinte, construímos conhecimento por meio de nossa relação com o mundo e com outros seres, por isso Paulo Freire (1981, p. 79) afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Dessa forma, seguimos na busca por uma educação essencial na teoria e na prática, nos (re)descobrimos e (re)aprendemos no caminho.

Por fim, entendo que olhando para trás é inquestionável o valor dos processos vivenciados, dos registros históricos e das memórias para, no momento presente, observarmos o quanto a leitura e a literatura corroboram para a formação emancipatória de cidadãos críticos aptos a agirem e interagirem com autonomia e comprometimento social e cultural. Apesar de ser uma história triste, “A metamorfose” nos faz questionar a respeito da nossa própria humanidade e nos adverte sobre o valor das reais conexões com os outros seres vivos, em um mundo tão célere, competitivo e imediatista, focado no individualismo e em pressões sociais. Assim, se não nos vigiarmos, podemos ser mais um Gregor Samsa vagando por aí, ou, então, podemos escolher possíveis caminhos de vida, como verdadeiros (as) metamorfoses ambulantes.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. Marxismo e filosofia da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BBC BRASIL. *A vida é um sopro*: releia entrevista de Niemeyer à BBC Brasil. 2012. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/12/121017_niemeyer_entrevista_2001_1k. Acesso em 18 ago 2024, às 21h.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba da Silva. *Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis*. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8ª ed. São Paulo. T. A. Queiroz, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p. 79.

FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estudos Avançados 15 (42), 2001. 259-268p.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos – v.1*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.

_____. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011. 136 p.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 208 p.
- GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 2ª ed., 186p.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- FRANZ, Kafka. *A metamorfose*. 14ª ed. Tradução de Modesto Carone. Companhia das Letras, São Paulo, 1997.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, SP: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida (Pulsações)*. 3ª edição. Editora Nova Fronteira, 1978. Digitalizado, revisado e formatado por SusanaCap. Disponível em <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/08/lispector-um-sopro-de-vida.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 23024, às 14h.
- MACHADO de Assis, vol. II. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos lingüísticos*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem. 2004.
- _____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PERINI, Mário. *Gramática Descritiva do Português*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin*. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.
- SEIXAS, Raul. *Metamorfose ambulante*. Disponível em <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48317/>. Acesso em ago de 2024, às 19h.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica Editora, 1998.
- SOARES, Magda Becker. *As Condições Sociais da Leitura: uma Reflexão em Contraponto*. In *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo. Editora Ática, 2000.
- SOUZA, Renata Junqueira de.; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. s/d. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2024, às 15h.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

O PROFESSOR QUE FALA DE SI: POR ONDE CAMINHAM OS SENTIDOS DA SUA PALAVRA?

Gracielle Boing LYRA³³⁸

Nelita BORTOLOTTI³³⁹

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo [...] como acontecimento; é a capacidade de ler os indivíduos no curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). Mikhail Bakhtin

Tzvetan Todorov, filósofo, historiador e crítico literário, em prefácio à edição francesa da obra *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2003) na qual encontramos boa parte dos trabalhos produzidos pelo filósofo da linguagem e da cultura, Mikhail M. Bakhtin, assinalava, naquele espaço de escrita, querelas no debate estético e literário de tendências do individualismo e do relativismo no século XX. Bakhtin, a seu modo de argumentação, vai de encontro à posição dos adeptos do formalismo russo que primavam, segundo ele, em erro capital: alinharem-se a pressupostos da corrente filosófica positivista recorrendo à busca da verdade meramente pela estética do material. Lança então sua tese como contraponto ao apego daquela corrente aos elementos contidos na materialidade da obra, entre si. Bakhtin renuncia a posição formalista por considerar que aquela posição não dá conta da realidade do objeto da pesquisa estética, isto é, da arquitetura que constitui o ato estético.

Em “Para uma filosofia do ato responsável” Bakhtin (2010), nesse que foi um dos seus primeiros textos, estabelece como

³³⁸ Professora Centro Universitário Avantis (UNIAVAN). E-mail gboinglyra@gmail.com

³³⁹ Professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail nelbortolotto@gmail.com

elemento precípua do ato estético, o olhar exterior, o olhar deslocado, incorporado ao horizonte do outro, requisita sair de si, requisita o encontro eu-outro. No caso da personagem (herói) esse olhar desterrado é do autor, como bem expõe Todorov no prefácio à obra Bakhtin (2003).

Bakhtin, como teórico da literatura e da cultura, tomou como objeto estético, ângulo para a compreensão do ato humano. E tem sua razão, dado que na arte literária, ali, condensa o pensamento do homem. Um caminho analítico que funda a proposição da teoria do dialogismo como contrapalavra às inclinações para espaços que vinha tomando teorias monológicas, esteios do individualismo, da verdade única.

Bakhtin, especialmente na sua interpretação em “Problemas da poética de Dostoievski” (Bakhtin, 2005), observa que Dostoievski forja um herói com voz própria, ou seja, “O autor não tem nenhuma vantagem sobre o herói, não há nenhum excedente semântico que o distinga dele, e as duas consciências têm direitos perfeitamente iguais” [...] “cada ideia é a ideia de alguém” (Todorov, 2003, p. XX). O todo arquitetônico da obra que envolve conteúdo, material e forma, funda-se pela unidade do sentido, facultando-lhe acabamento. Por esse horizonte de entendimento, o objeto estético é passível de um excedente de visão.

O homem da vida, em seu agir na vida concreta em sociedade, apreende os signos constituídos historicamente no acontecimento da interação, seja em cenários próximos ou inventariados pelas experiências inscritas pela humanidade ao longo dos tempos. Fato é que apreendemos a vida pelos signos com o outro, o diferente de nós. Volóchinov (2013), partidário de visão teórica de Bakhtin, nos ajuda a pensar como signo e homem, de modo relacional, enraízam a consciência e, nesse processo, a apreensão do mundo natural ou sociocultural. Ele, Volóchinov (2013), alega que falar de consciência é falar de linguagem, isto porque a consciência só se afirma como realidade por meio da encarnação material em signos. A consciência não surge somente do agir do homem na sua

individualidade, é preciso que ele, homem, esteja em relação com outros homens. Em suas palavras:

o signo surge apenas no processo da interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação verbal (Volóchinov, 2017, p. 95).

Retomando os dizeres de Volóchinov, acrescentamos: “Uma consciência que não se encarna no material ideológico da palavra interior, do gesto, do signo, do símbolo, não existe ou não pode existir” (Volóchinov, 2013, p. 151).

Dito isso, se voltarmos os olhos para certas realidades do nosso tempo contemporâneo (séc. XXI) no campo da educação, particularmente, em cursos de Pedagogia, que sentidos de valor ético, estético e da cognição circulam no discurso pedagógico de profissionais ocupados com a formação escolar institucional? Afinal, estamos falando de espaço social da esfera ideológica especializada (formalizada), a escola, propícia à construção de sentidos no caldo da multiplicidade das vozes do mundo da vida (dos encontros casuais) e da cultura. Talvez um olhar enviesado, desterrado do ponto de vista da palavra minha, da palavra outra, do outro afigurado no espaço das relações entre indivíduos e legados da memória social.

É desse ponto de vista que iremos tratar do evento da memória aliada ao conhecimento magisterial, urdida no contorno de vivências de escritas memorialistas de professores recém-licenciados em Pedagogia de uma universidade localizada no sul de Santa Catarina. Miramos, nas narrativas, sentidos acerca da realidade e da (re)criação da memória de si, memória outra no ato da docência, inscritos nas experiências da vida e da cultura. Nossa atenção, portanto, concentra-se em ângulos apreciativos relativos ao exercício da profissão, quando docentes em condição de pós-formados, assumem posição discursiva extralocalizada pela escrita

de si, ao tomar, concomitantemente, a posição de autor-criador e de herói em produção de memoriais. Deste lugar, este público de docentes em foco, trilha discursos condensando sentidos em narrativas próprias do caminho singular de sua existência e como profissional, ora titulado oficialmente como professor.

1 Imagem de si: memória que fala

Observamos mediante eventos discursivos de professores recém-graduados³⁴⁰ que os mesmos, ao assumirem posição exotópica (extralocalizada) manifestam, sob um ângulo, elementos que preservam na memória individual do outrora vivenciado pela cultura escolar e familiar singular e, sob outro, como parcela da cultura da esfera escolar do ensino básico e esfera acadêmica. Este processo de relações culturais forja a imagem de si, a imagem como profissional-professor.

Cabe, então, trazer a palavra que concerta memória afigurada em imagens semântico-valoradas nas dimensões cognitivas (conhecimento), éticas e estéticas do ato da docência. Seleccionamos um conjunto de excertos representativos de enunciados dos escreventes, professores recém-formados, para lançar olhos, interpretando veredas reflexivas da consciência quanto aos centros de valor do eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim sobre o ato da docência. São pessoas que por aproximadamente 12 anos frequentaram a Educação Básica, convivendo no ambiente escolar com professores, apropriando-se, conscientemente ou não, de concepções sobre a atual profissão.

Em bloco, as ocorrências³⁴¹:

³⁴⁰ Este trabalho apresenta em sua composição parcela de peças discursivas provenientes da tese de doutorado intitulada “Memória de si e a palavra outra – veredas figuradas em memoriais de pedagogos” (2022).

³⁴¹ Os nomes dos graduados em Pedagogia mencionados neste trabalho são fictícios. Os eventos discursivos que integraram o corpo de dados incidiram sobre memoriais produzidos pelos mesmos, no ano de 2021.

I - Mariana

[...] sempre procurei colocar em prática aquilo que acredito ser fundamental para um professor: dominar o assunto, ser capaz de selecionar e preparar os conteúdos que são prioritários aos objetivos do aluno que é o “foco”, saber mediar acima de tudo, despertar a curiosidade e motivação, para que o aluno adquira autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. Tive o grande prazer em dar aulas e creio que obtive êxito, sobretudo quando conseguia transformar tudo que aprendi em realidade; recebia elogios dos meus alunos, dos pais e dos coordenadores da escola. O carinho e o apoio sempre me motivaram a me aprimorar cada vez mais como professora. Atualmente sou Professora de Projetos do Berçário 1 e do Maternal 2 no CEI (Nome do Centro de Educação Infantil), duas faixas etárias bem diferentes, trabalhando em conjunto com as professoras regentes das mesmas, mais um desafio que encaro de forma entusiasmante para colocar em prática meus conhecimentos, aprender muito e adquirir uma vasta experiência na minha identidade docente e na minha vida. (Mariana, 2021)

II - Alessandra

Hoje como professora percebo a imensa importância da relação aluno e leitura, pois sem ela não podemos transformar nossos alunos em futuros cidadãos de sucesso, tanto na vida profissional como pessoal necessitamos ser alfabetizados e todos merecem os melhores professores, capacitados, dedicados e principalmente informados, porque a pedagogia não acaba na faculdade, a nossa luta é diária e a responsabilidade de pedagogo é total durante esse processo. E por meio desse registro agradeço a todos os professores que passaram por minha vida, cada um com o seu jeito, sua prática e didática, a todos que deixaram sua marca da melhor forma, fazendo com que eu estudasse e buscasse cada vez mais, com o intuito de tornar-me tão brilhante e exemplar como eles, que um dia os educandos que passarem por mim lembrem-se do quanto fui dedicada e afetuosa, que tenham tanto carinho e orgulho como tenho de todos os educadores que exercem seu trabalho, com qualidade buscando transformar a nossa sociedade justa com oportunidades para todos, oportunidade essa que alcançamos firmada na educação, garantida a todos aqueles sujeitos inseridos na rede pública de ensino, e não só para aqueles que podem pagar por ela. (Alexandra, 2021)

III - Leonardo

Pouco tempo depois do término do curso [Pedagogia] ingressei nos cursos de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como Neuropsicopedagogia, tive uma tentativa de ingresso no curso de Mestrado em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Santa Catarina, como não fazia muito ideia de como escrever um bom projeto para conseguir meu objetivo, pedi auxílio [refere-se à professora que foi docente no curso de Pedagogia recém-concluído]. Atualmente fui convidado para trabalhar na Secretaria de Educação [...] ao lado de outra excelente professora que tive durante o curso de Pedagogia, como coordenador da Educação Infantil no município [município de Santa Catarina], trabalho este que venho desempenhando com muito afinco e orgulho, buscando sempre ouvir o outro, entendendo a realidade na qual estamos inseridos aos poucos tentando mudá-la afim [sic] de contribuir para as melhorias neste segmento no nosso município. (Leonardo, 2021)

Estes memorialistas analisam sua atuação como professores, olham para seu tempo vivido e de lá trazem a avaliação de seus atos de professor; avaliam também atos dos próprios docentes que tiveram. Ao escreverem, olham para si e ao mesmo tempo para o outro, enumerando aquilo que acreditam ser importante ao exercício da profissão como ato efetuado, aqui e agora, ou como devir, visando a um futuro outro que transborda para o público estudantil envolvido nesse processo e/ou para a profissão de Pedagogo de modo amplo.

Destacamos certos traços levantados pelos professores. Mariana aponta para a importância de o docente dominar o assunto, ser capaz de selecionar e preparar os conteúdos que são prioritários aos objetivos do aluno que é o “foco”, saber mediar acima de tudo, despertar a curiosidade e motivação, para que o aluno adquira autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem. Também se autoavalia em termos de sua posição cronotópica (Bakhtin, 1998) a de pós-formada, indicando prazer pela escolha da profissão e êxito pessoal por conseguir transformar tudo que aprendeu em realidade, mas ultrapassa esse olhar

autoavaliativo para notificar seu leitor – o ponto de vista valorado pelo outro, sobre seu trabalho como professora (eu-para-o-outro): recebia elogios dos seus alunos, dos pais e dos coordenadores da escola, um apoio que, segundo Mariana, a impulsionava a se aprimorar como professora. Apesar de não perder de vista o outro que contribuía em sua constituição no entorno formativo institucional (aqueles com quem aprendeu, os alunos, seus pais, coordenadores da escola), aponta a importância da avaliação a seus atos docentes, como carga emocional positiva (elogios) do outro para fortalecer sua autoimagem. Dá a entender que o exercício da docência passa singularmente pela empatia de relações interpessoais, em busca da fusão eu-outro (talvez de forma não consciente), em detrimento da compreensão do sentido mais profundo da relação eu-outro para se atingir conhecimento, qual seja, o princípio da alteridade, o princípio da compreensão criadora (Bakhtin, 2003). Compreender não é assimilar, afirma o teórico russo Bakhtin, mas estabelecer relações dialógicas em que a alteridade some potências de sentido.

Mariana posiciona-se assumindo sua condição de professora, apesar de, diante de outros relatos, o dela ter esse tom mais amadurecido, “*sou professora*”. Este “sou” pode ser entendido como ter atingido o final de um curso universitário que a legitimaria oficialmente para o exercício da profissão. Afinal, no mundo da vida, somos seres em constante acabamento, seres inacabados. Ninguém é. Vivenciamos a vida em um vir a ser ininterrupto. De seu lado, Alexandra avalia sua aprendizagem da docência e experiência profissional sublinhando a importância do domínio desse conhecimento que é a alfabetização, incorporando relevos à leitura: *Hoje como professora percebo a imensa importância da relação aluno e leitura, pois sem ela não podemos transformar nossos alunos em futuros cidadãos de sucesso [...] necessitamos ser alfabetizados e todos merecem os melhores professores [...]*. Ela alia conhecimentos construídos durante a graduação à concepção que foi constituindo sobre atuação docente, apontando para certo perfil de profissional para atuar com público dos anos iniciais do ensino fundamental:

percebe a importância do lugar que hoje ocupa, o de docente, tanto quanto da tomada de consciência sobre o ato pedagógico que foi adquirindo ao longo das relações professor-estudante vivenciadas. No caso, vale-se da adjetivação: capacitado, dedicado e informado; mais adiante, volta e adita a esses termos: brilhante e exemplar (como eram professores seus); ser lembrada como dedicada e afetuosa, bem como seja ela capaz de provocar emoções como de carinho e orgulho aos estudantes que porventura passarem por ela.

Ao agradecer a seus ex-professores, Alexandra faz referência a singularidades existentes no ato da docência, expressando que cada um tem o seu jeito, sua prática e didática, deixando sua marca na lida diária magisterial. Muito embora Alexandra registre este entendimento de ato autoral no magistério, distancia-se do denso conceito de singularidade, como é delineado na concepção dialógica de Bakhtin e Círculo (esse olhar bifronte singular-universal), que leva à ampliação do humano do homem. Nesse caso, o termo singularidade excede o entendimento ainda estreito de Alexandra, que fica circunscrito à concepção monológica de discurso, ausente, portanto, da relação constitutiva da palavra sua à palavra do outro (eu-outro imbricados).

Sobre isso, destacamos, não apenas no que expressa Alexandra no enunciado posto em evidência, mas em outras manifestações dos colegas professores pedagogos também representados nesse bloco de enunciados. Com esse fim, valemo-nos da voz de Sobral (2005) para expor sua interpretação do pensamento do Círculo que envolve os níveis singularidade-universalidade na compreensão do ato humano (a pedagogia – entendemos – é certo, como um deles). Discorre Sobral (2005, p. 137-138): “O Círculo destaca o processo e o produto, o vir-a-ser e o resultado post factum, o dispositivo de realização do evento singular e o que esse evento tem em comum com outros eventos”. O que há para ser perseguido, nesse caso, são as relações constitutivas entre o singular e o geral, entre a visão local e a global, em exercício de desterramento de si, do individualismo, para desse olhar sustentar o olhar amoroso, o olhar da relação dialógica eu-outro (Bakhtin, 2010), ao modo da

mítica figura do Jano Bifronte. Ademais, é isto base para sustentar a assinatura do olhar edificado que abraça e mantém relações interpessoais que não sejam indiferentes ou hostis ao outro. Nesse contexto, o da compreensão da valoração do trabalho docente (sua ética), clama a compreensão no pequeno tempo, pondo-o em relação ao grande tempo e perspectiva de futuro.

Como nos acautela Bakhtin (2010), se não temos alibi no existir, é importante compreender que relações dialógicas demandam a arquitetônica eu-outro, cúmplice de valores espaço-temporais alteritários, implicando afigurações dialógicas do eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para mim.

No caso, a percepção analítica de Alexandra é, em certo sentido, lacunar em argumentos e justificativas, tendo em vista o agir pedagógico responsável (ético). Alexandra, ao atribuir êxito pessoal a si própria (anulando o outro) e a professores presentes em sua formação acadêmica, projeta a imagem que tem de si, no outro (seus docentes), em espelho (ser brilhante e exemplar como o outro; ser lembrada a partir de suas qualidades “edificantes” no exercício da profissão). Bakhtin (2019) considera ser uma ingenuidade na compreensão de si mesmo e do outro olhar-se em espelho, pois, “dos meus olhos olham os olhos alheios” (Bakhtin, 2019, p. 51). Sem dúvida Alexandra, com esse seu desenho de entendimento de docência composto também em perspectiva de ação futura, incide em desejo bem-acolhido, que é visar, do lugar que ocupa no campo da educação, a qualificação de seu ensino e do ensino público para transformar uma sociedade ora não justa. Ela, portanto, se posiciona como docente sem alibi em sua existência (Bakhtin, 2010). No entanto, há igualmente, certa ingenuidade de visão ao não manifestar a reflexão em termos de relações eu-outro mais dilatadas (gerais) e consistentes neste quesito, de se ver e ver a educação (campo) como única via “salvadora” de uma sociedade considerada injusta. Não percebe, ao menos pela configuração da esfera da educação que apresenta ao seu leitor, implicações inerentes que poderiam identificar referências à outra história possível para este setor social que é a educação. Pensa, esta

professora, ser a educação o caminho “único” para saída de problemas sociais, políticos, culturais em uma sociedade complexa como a nossa, a brasileira.

Leonardo escreve não do lugar de professor em exercício na escola, mas do lugar que ocupa como gestor público (coordenador de Educação Infantil em Secretaria Municipal de Educação de Santa Catarina). Desse lugar aprecia sua atuação (eu-para-mim) com palavras como, afinco, orgulho. Aponta para a atuação de duas ex-professoras da graduação (outro-para-mim) com influência sobre seu pensar sobre a docência. Diz preocupar-se com o outro, em ouvi-lo para compreendê-lo, no entanto, não sinaliza quem ele está tomando como outro (público que busca a secretaria?). Como Alexandra, colega de graduação, atribui a si próprio – do lugar de profissional gestor que ocupa – um canal para mudar a realidade onde se encontra inserido. De certa forma, esse discurso com tom generalista – compartilhando, em certa medida, semelhança de sentido entre colegas da mesma graduação quanto à posição sobre docência em termos de consciência eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim – vem ao encontro do que já alertava Bakhtin (2019) em seus escritos. O homem “não é um caráter, nem um tipo, mas a encarnação de uma certa verdade e seu representante” (Bakhtin, 2019, p. 59). Diante disso, cada um faz a própria interpretação da vida, “a ideia é levada (por meio de pontilhado) até as suas últimas conclusões e consequências práticas” (Bakhtin, 2019, p. 59). Contudo, há que ter em conta o seguinte ângulo de entendimento em mãos opostas:

[...] eu na minha singularidade e unicidade, devo assumir uma atitude emotivo-volitiva particular em relação à humanidade histórica, devo afirmá-la como tendo realmente valor para mim, e fazendo isso, por consequência, tudo o que tem valor para ela se tornará válido também para mim. Que significa afirmar que a humanidade histórica reconhece na história e na própria cultura determinadas coisas como valores? Trata-se da afirmação de uma possibilidade vazia de conteúdo, nada mais que isso.

[...]

Desde o momento em que eu afirmo o meu lugar único no existir único da humanidade histórica, desde o momento em que eu sou o seu não-álibi, isto é, estou com ela em uma relação emotivo-volitiva, eu entro em uma relação emotivo-volitiva com os valores por ela reconhecidos. Claro, quando falamos dos valores da humanidade histórica, damos uma entonação a tais palavras, não podemos fazer abstrações de uma determinada relação emotivo-volitiva com eles; esses valores não coincidem para nós com o seu conteúdo-sentido; eles se correlacionam com um participante único e se iluminam com a luz de um valor real (Bakhtin, 2010, p. 105-106).

Em sua formação pessoal, Leonardo empenha-se na continuidade de sua formação: *Pouco tempo depois do término do curso [Pedagogia] ingressei nos cursos de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como Neuropsicopedagogia, tive uma tentativa de ingresso no curso de Mestrado em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Santa Catarina [...]* ou seja, fala do lugar de professor e estudante. Assim como Leonardo, Alexandra e Mariana remetem suas narrativas à continuidade dos estudos que são materializados de forma singular em cada enunciado. Na escrita de suas memórias, os escritores se deslocavam por entre os lugares que ocuparam (estudantes da Educação Básica e Graduação, professores, estudantes da pós-graduação), construíram dimensões de consciência da imagem de si próprios como profissionais professores e do outro ainda enfrentando seus próprios limites de visão na vida, na ciência, na arte, na cognição (conhecimento):

Esses elementos, que podem nos concluir na consciência do outro, ao serem presumidos na nossa própria consciência perdem a sua força concludente e apenas ampliam essa consciência no rumo próprio dela; mesmo que tivéssemos conseguido abranger o todo da nossa consciência concluído no outro, esse todo não poderia nos dominar e nos concluir de fato para nós mesmos, nossa consciência o levaria em conta e o superaria como um dos momentos da sua unidade

preestabelecida e essencialmente vindoura: a última palavra caberia à nossa própria consciência e não à consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente. Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida (Bakhtin, 2003, p. 14).

2 Enlaces em inventário

No movimento da escrita, os memorialistas analisaram a si e ao outro, como sujeitos plenos de emoções e constituídos pelo outro (em espelho), trazendo vozes dos professores com quem conviveram durante o percurso como estudantes, professores formados; apontaram para o outro, elementos que valoram positivamente ou não no ato de ensinar. Denotam compreender a atitude de seus professores, mas há poucas menções a pontos de vista próprios, no que explicitaram em seus textos.

Junto à compreensão, acrescenta Bakhtin (2003), deve estar a avaliação. A união das duas (avaliação e compreensão), no caso aqui em pauta, permite ao sujeito (professor recém-formado), (re)avaliar sua posição, e a partir dela renunciar a pontos de vista que não habitam mais o tempo-espço concreto, real. Nesse que é encontro do já lá, com o novo, há reconhecimento do repetível e proposta do novo (criação).

Nessa fração das vivências, Bakhtin (2003, p. 396) destaca a importância da memória:

Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo).

Como insiste Bakhtin, não se pode mudar o aspecto material do passado, mas se pode renovar seus sentidos e, a partir daí, modificar atos, ampliando o humano do homem. Afinal, superar o monologismo, o individualismo, requer “desterrar-se” de suas próprias certezas, isto é, de raízes pretéritas quanto a relações interpessoais que anulam a palavra do outro, anulam narrativas que se abririam para o processo criador do ser humano (Bakhtin, 2010).

São enlaces que “esperançamos” na e pela compreensão profunda do conceito de alteridade necessária e amorosa nesse nosso tempo e no grande tempo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo: Aurora F. Bernardini *et al.* 5. ed. São Paulo: Ed. Hucitec/Annablume, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- TODOROV, Tzvetan. Prefácio. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório: Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ÁGORA DIGITAL: NOVO AMBIENTE, NOVOS DESAFIOS

Ellen Petrech VASCONCELOS³⁴²

Nos últimos anos é possível perceber na população brasileira um aumento de interesse em se informar e conversar sobre política, na mesma medida nota-se também que os meios pelos quais os brasileiros se informam e discutem sobre o tema vem se modificando. Diante de mudanças como essas torna-se importante refletir sobre os possíveis impactos dessas alterações nas discussões sobre política.

Ao se falar de participação nas discussões políticas é importante lembrar que essa prática foi limitada durante vários momentos da história do Brasil, como durante o regime militar instalado em 1964, nesse período autoritário as discussões sobre o tema pela sociedade civil não eram estimuladas, sendo por vezes até mesmo condenadas. Com a retomada do regime democrático a partir de 1985, houve um aumento gradativo da participação popular. Porém, como ao longo do tempo a participação política foi negada a população em geral, a apatia e o desinteresse pelas questões políticas formam uma marca da população brasileira por gerações.

Por muito tempo, o debate sobre política estava presente apenas em espaços e grupos elitizados dentro da sociedade brasileira refletindo a sociedade desigual e de formação colonial que temos no Brasil. Esse cenário mudou com o advento da Internet, que por ser um ambiente de mais livre comunicação possibilitou que camadas da sociedade que não tinha espaço para discussões políticas encontrassem na rede mundial de computadores um espaço mais democrático para se engajar nas discussões políticas.

³⁴² Doutoranda em Linguística. UFSC. ellenpetrech@yahoo.com.br

Em janeiro de 2024 houve uma pesquisa realizado pela APCC Consultoria e Pesquisa acerca do perfil dos eleitores brasileiros com 2 mil pessoas do estado de São Paulo de grupos sociais e faixas etárias diferentes. O levantamento visa mostrar o interesse pessoal de cada um pelo tema política e teve com resultado que para 45% dos entrevistados o interesse por política aumentou nos últimos 10 anos, 27% disseram que o interesse é igual e para 26,7% o interesse diminuiu na última década. Ou seja, quase metade dos entrevistados afirma que o tema política ganhou mais relevância em seu dia a dia.

Ainda na pesquisa realizada pela APCC, agora com relação as conversas sobre política entre amigos e familiares, os entrevistados afirmam que essas conversas ocorrem com certa frequência para 61% dos paulistas, sendo que desse total 33% dos moradores do estado conversam sempre sobre política, enquanto 28% dizem falar sobre o tema quase sempre. A frequência é menor para 38%, sendo que desse total 26% dizem que quase nunca discutem política e apenas 12% afirmam nunca tocar no assunto.

Essa mudança no perfil do brasileiro, que outrora era pouco interessado em discussões sobre política e hoje afirma conversar com frequência sobre o tema, vem ancorada na facilidade que os meios digitais trouxeram para a comunicação nas últimas décadas. Atualmente, qualquer usuário conectado da rede mundial de computadores pode com grande facilidade acessar informações, encontrar grupos de discussões e expressar sua forma de pensar.

Com maior interesse pelo tema política, é comum que a população consuma mais informações sobre o mesmo, e hoje temos variadas formas de se informar. Em pesquisa realizada pela Alfa Inteligência realizada durante o mês de maio de 2022, chega-se à conclusão de acordo com os dados que o principal meio procurado pelos brasileiros para se informar sobre política são os sites de notícias (31%), seguido pelos telejornais (30%) e redes sociais (19%). Os entrevistados também mencionaram revistas/jornais impressos (8%), rádio (3%), parentes e amigos (1%), podcasts (1%) e outros (3%). Cerca de 4% dos entrevistados não souberam responder.

Esses dados evidenciam que as formas mais tradicionais de informação como TV, rádio e jornal impresso vêm perdendo espaço para as novas formas de se informar, pelos portais, sites de notícias e redes sociais.

A internet é atualmente o meio mais utilizado para quem busca se informar, porém é um ambiente denso, plural com informações de diversas origens que vão desde agências de notícias conceituadas e documentos oficiais até informações provenientes de usuários comuns postadas sem checagem. Sendo assim, se informar pelo meio digital requer certa habilidade para perceber se está diante de uma fonte confiável ou não.

O Conceito de *Ágora* na filosofia antiga está ligada a política e aponta para um local onde ocorriam embates ideológicos entre políticos em praça pública e testemunhados pelos cidadãos. Era um local de disputa pelo poder e luta pela democracia. Atualmente, algumas pesquisas tem colocado a Internet como uma nova *Ágora*, porque mais que um meio de comunicação a internet tem se transformado em um ambiente sem demarcação física onde é possível a interconexão entre indivíduos e grupos ideologicamente distintos e territorialmente distantes.

A rede mundial de computadores tem facilitado o intercâmbio de informação, a expressão de ideias e a disseminação de ideologias, quebrando barreiras que no passado limitavam a comunicação entre alguns grupos, o que seria impossível e ocorrer fora do meio digital.

Porém, apesar de ter facilitado, fomentado e até mesmo democratizado as discussões políticas, a rede mundial de computadores tem também facilitado a formação de grupos extremistas, que podem se agrupar sem a limitação geográfica. Muitas pessoas são fisgadas pela possibilidade de pertencer a uma comunidade que congrega dos mesmos ideais.

Nesses grupos os indivíduos se tornam presas fáceis para os algoritmos das redes sociais que funcionam usando os dados de navegação dos usuários e com eles determina qual conteúdo deverá ser exibido para cada pessoa. Esses dados podem incluir

interesses, hábitos de consumo, crenças, além de seu posicionamento político. Assim, os algoritmos tem contribuído para a formação das chamadas bolhas digitais, nas quais o usuário é exposto somente a informações que vem a confirmar as crenças e valores que já possui, levando assim a seu extremismo, deixando o usuário cada vez mais intolerantes a opiniões que confrontam suas convicções.

Recentemente, a Meta anunciou mudanças em suas plataformas, optando por não recomendar ativamente conteúdo político no Instagram e no Threads, dessa forma o conteúdo de contas que tratam de temas políticos não será mais recomendado ativamente aos usuários. Além disso, posts de contas não políticas que tratem de assuntos políticos também não serão recomendados. Com isso, algoritmos de recomendação não irão mais destacar posts com teor político de perfis que o usuário não segue. O problema é que o indivíduo que está dentro de um grupo extremista terá ainda menos acesso a posições contrárias as suas, se fechando ainda mais a discussão política, negando-se a interagir com o contraditório, a ouvir ideologias diferentes da sua e, nesse caso, a Internet deixa de ser um ambiente de embate e passa a ser um ambiente de reafirmação ideológica.

Na teoria do Círculo de Bakhtin os discursos do cotidiano são modelados pela relação da palavra com o meio extraverbal e com a palavra do outro, enfim, pelas relações dialógicas que são estabelecidas com o diálogo com o outro. Quando apenas interagimos com discursos que reafirmam nossa ideologia de mundo em um contexto de extremista, apenas somos atravessados por discursos que reafirmam nossas ideias pré-existentes.

Para o Círculo de Bakhtin diferentes visões de mundo podem ser postas em relações dialógicas, onde podem responder umas às outras dentro de uma cadeia da comunicação social. As vozes sociais podem dialogar, podem responder umas às outras. Essas vozes constituem o sujeito, de modo que o princípio que norteia a teoria dialógica concebe o sujeito não como um ser individual, mas como um ser em constante relação dialógica:

Natureza dialógica da consciência, natureza da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348, grifo do autor)

Na perspectiva bakhtiniana o dialogismo é uma visão de mundo e é na interação verbal que assimilamos as palavras alheias que passam a ser nossas em vários graus.

Sendo a própria vida é dialógica o sujeito se dá na e pela linguagem. De acordo com Voloshinov (2014), o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, discursos resultam do mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e se constitui como ser social. Assim sendo, o sujeito nunca está pronto, ele está constantemente se construindo nos seus discursos e no discurso dos outros. Ao a interação com o discurso contraditório o sujeito estará limitando a sua formação enquanto sujeito.

Com base no que foi exposto ao longo do texto, podemos dizer que a Internet facilita a informação, a comunicação e possui recursos de interação, possibilitando espaços maiores à participação da população nas discussões políticas. Isso contribuiu para o aumento do interesse da população pelo tema. No entanto, a Internet ou as redes sociais podem também promover a radicalização e a criação de grupos extremistas que se fecham as contradições e promovem um ambiente de reafirmação ideológica. A rede mundial de computadores tem potencial para ser uma nova *Ágora*, uma arena pública de debates políticos, porém os atuais algoritmos de redes não contribuem para esse potencial.

Referências

ALFA INTELIGÊNCIA. **Pesquisa mostra quais meios os brasileiros mais procuram para se informar sobre política.** Disponível em: < <https://alfainteligencia.com.br/noticias/pesquisa-mostra-quais-meios-os-brasileiros-mais-procuram-para-se-informar-sobre-politica/>. Acesso em: 03 set 2024.

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

BRASIL61. **Interesse por política aumenta para 45% dos eleitores, revela pesquisa.** Disponível em: < <https://brasil61.com/n/interesse-por-politica-aumenta-para-45-dos-eleitores-revela-pesquisa-bras2410697>>. Acesso em: Acesso em: 03 set 2024.

TEIXEIRA, V. C. (2018). **Competição Eleitoral no Cenário Brasileiro Utilizando a Internet: Ágora ou Clientela.** *Esferas*, 1(12), 9-18.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. Michael Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PERSPECTIVAS DE AMOROSIDADE NO ACOLHIMENTO DE MIGRANTES EM REFÚGIO POR MEIO DO CURSO DE EXTENSÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Helena FERRARI³⁴³

Resumo: Com o movimento migratório ocasionado por situações políticas de países, principalmente, da América Latina em crise, fez com que muitos migrantes se instalaram na região norte. Esse movimento provocou nas instituições de ensino a necessidade de contribuir na inserção dos migrantes internacionais na cultura e principalmente na aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Adicional para sua sobrevivência e permanência no país. Portanto, este manuscrito tem como objetivo identificar a relação dialógica estabelecida pelos cursistas participantes do Curso de Extensão Português para estrangeiros por meio do uso da língua portuguesa em sua plenitude e significância. Os textos analisados foram relatórios de autoavaliação na conclusão do curso. Os relatos revelaram que para além do uso da língua portuguesa, o contato com o outro, as vivências, as trocas as convenções sociais promoveram o conhecimento sociocultural, e superaram estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural. Por fim, os alunos ganharam confiança para expor sua contrapalavra, o momento da conversa sobre trocas realizadas tornaram o encontro de palavras que queriam ser ouvidas e respondidas.

Palavras-chave: Educação; Acolhimento; Migrantes Internacionais; Português para Estrangeiros.

³⁴³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília. Professora do Instituto Federal de Rondônia. E mail: mh.ferrari@unesp.br. O texto foi escrito com participação de autoria de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Rosa Maria da Silva Gonçalves.

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Vilhena*, com frequência, propõe a oferta de diversas oportunidades vinculadas às áreas de ensino e qualificação comunitária interna e externa ao IFRO. Pretende-se, assim, com tais propostas, cumprir ao atendimento de sua responsabilidade social, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), referente ao período entre 2018 e 2022. Ademais, corrobora com o compromisso de ofertar serviços “imbuídos de responsabilidade social, no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica” (PPI, 2018, p. 113).

Nesse sentido, o Centro de Idiomas (CI), *Campus Vilhena*, compreende a importância de acolher os residentes migrantes internacionais, amparados legalmente quanto aos direitos sociais de integração à comunidade. Outrossim, que tenham facilidade de comunicação e interação em quaisquer ambientes por eles frequentados, sejam locais públicos ou privados, bem como consigam a inserção no mercado de trabalho sem constrangimentos ou atitudes preconceituosas.

Desde a sua implantação, em 2017, o Centro de Idiomas vem atuando, continuamente, no fortalecimento das políticas de internacionalização e políticas linguísticas do IFRO com ofertas de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de idiomas, dentre os quais: Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Português para concursos. No entanto, até 2021, não havia curso que pudesse atender, exclusivamente, a comunidade migrante internacional com o ensino da Língua Portuguesa como língua de acolhimento. Por esse viés, o IFRO notou a necessidade de ofertar o curso aos “estrangeiros” residentes no município de Vilhena advindos do fluxo migratório em situação de refúgio ou não. Logo, surgiu o projeto de curso de formação inicial de Língua Portuguesa para Estrangeiros, com carga horária de oitenta (80) horas, gratuito, anual, disponibilizando vinte (20) vagas por oferta.

A metodologia dialógica fundamentada pela filosofia da linguagem (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017) norteou a reflexão que propusemos, neste manuscrito, que versa sobre as vozes dos participantes do curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros no IFRO, por meio de atividades desenvolvidas no período de execução do curso. O diálogo, portanto, foi essencial, pois “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda sua parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (Bakhtin, 2003, p. 319). As escolhas teóricas e metodológicas assumidas com base na dialogia auxiliaram na geração, organização, análise e compreensão dos dados em consonância com os princípios da pesquisa em Ciências Humanas com sujeitos expressivos e falantes em realidades singulares.

Os resultados obtidos exigem que repensemos as nossas práticas quanto ao efetivo acolhimento, bem como estabelecimento de parcerias com a finalidade de contribuirmos mais na inserção social dos cursistas migrantes internacionais. Para além disso, mediante as leituras do desenvolvimento do curso de português para estrangeiros, reconhecer as percepções dos envolvidos do quão significativo é contribuir com a garantia de inserção linguística e cultural para a qualidade de vida das comunidades estrangeiras erradicadas no município de Vilhena.

Fundamentação teórica

Para Vigotski¹ (2010, p. 697-698), “o homem é um ser social que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”.

Esse sujeito histórico está inserido em um mundo globalizado e, conforme às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), “atender às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais, econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos” é um objetivo da

Educação Básica assegurada pela constituição a todos os cidadãos.

Em consonância com as reflexões dos filósofos russos da linguagem (Bakhtin, Volóchinov e Medviédev), pode-se asseverar que somos seres constituídos socialmente e inacabados. Por meio da linguagem, somos inseridos no mundo. Ao considerar frequentes relações de interação, encontros e conversas nos tornamos aptos a realizar trocas sociais e, desta maneira, nos posicionar. Fora da linguagem não há movimento, não há possibilidade de afetar e ser afetado Kondo & Girotto (2021, p.2).

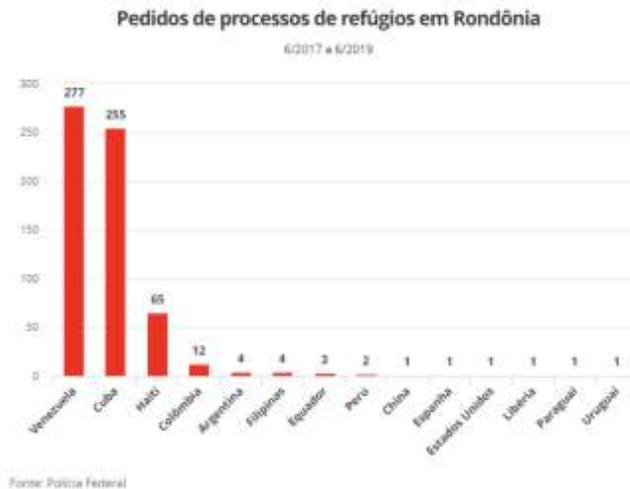
Nesse sentido, buscou-se entender o processo do fluxo migratório no estado de Rondônia. Assim, publicações de reportagens do jornal a **Folha de São Paulo** deram visibilidade aos conflitos e tensões sociais entre venezuelanos e brasileiros na cidade de Pacaraima, no estado de Roraima, em 2018. O município chegou a receber cerca de 130 mil venezuelanos, na época, o que costumeiramente, possuía 5 mil habitantes. A motivação para adentrarem a fronteira Venezuela – Brasil estava alicerçada na busca de trabalho, moradia, dinheiro, assistência médica no Sistema Único de Saúde (SUS). Enfim, melhores condições de vida, pois o país de origem, sob a presidência de Nicolás Maduro, enfrentava uma crise econômica que comprometia às condições de vida da maioria da população venezuelana (Prado, Mello, 2018).

De acordo com os dados apresentados, pode-se observar que os imigrantes recebidos são em maior número originários da Venezuela, Cuba e Haiti. Segundo a UNICEF, naquele momento, o governo brasileiro adotou quatro medidas em resposta ao fluxo migratório, especialmente, da Venezuela, sendo elas: o fornecimento de acomodação e assistência humanitária básica nos abrigos para migrantes em Roraima, realocação de migrantes em outros Estados do País (interiorização); integração de migrantes na sociedade brasileira e no mercado de trabalho; e apoio aos migrantes dispostos a voltar para a Venezuela

voluntariamente. Na figura 1, apresentam-se as cidades principais de abrigo:

Figura 01: Mapa de Deslocamento Assistido de Venezuelanos

8



Fonte: Polícia Federal

do idioma para estrangeiros” (2017). O mesmo autor traz em suas pesquisas uma definição do ensino de português como língua estrangeira que, segundo ele, pode ser entendida como a ação de ensinar o idioma para falantes de outras línguas pelo fato de, por diversos motivos, terem interesse em conhecê-la e, eventualmente, usá-la:

Língua estrangeira é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la. Produzir o ensino de uma língua estrangeira é viabilizar o conhecimento sobre (ou estudo de) uma outra língua e/ou sua aquisição num ambiente formal institucional, mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontâneo tradicional, formalmente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares. (Almeida Filho, 2017, p. 11)

Nessa conjuntura, contudo, quando nos deparamos com imigrantes e refugiados, é preciso entender qual o motivo da vinda deles ao Brasil. É fato que, na sua maioria, não vieram como turistas e, de grosso modo, dificilmente possuem acesso ao contexto universitário. Destarte, nem todos, podem pagar por um curso de idiomas ao chegarem, aqui.

Por essa senda, a formação do professor é uma reflexão importante quando abordamos o ensino de língua portuguesa para estrangeiros (LPE), pois é uma realidade nova em Vilhena/RO. Assim, torna-se um desafio maior caso, em sua formação, o docente não tenha usufruído dos estudos dessa modalidade. Reforça-se, por essa vertente, que o curso em voga possibilitou momentos de estudos, interação e trocas de experiência. Enfim, não se tratou apenas de construir um planejamento para oportunizar ambiente interativo e dinâmico aos alunos, mas um local de aprendizagem mútua e inclusiva, dialógica.

Logo, o intuito passa a ser a elaboração e a aplicabilidade de um planejamento contínuo com aulas preparadas e pensadas como meios de imersão cultural ou imersões culturais, visto que haverá

cidadãos de diversas nacionalidades em sala de aula. À vista disso, corroboramos com Ançã (2002), que nos instrui que, ensinar uma língua a partir da ideia de acolhimento seria propor, de forma mais humanizada, com condições viáveis para a aprendizagem da língua além da questão didática ou de um curso de idiomas em si e oportunizar a permanência dos imigrantes que chegam no país que os recebe.

Nesse âmbito, caso o professor entre em sala sem o conhecimento mínimo da cultura estrangeira, pode haver algum conflito e dificuldade, durante o processo de desenvolvimento do curso, pois o que parece comum, tradicional, hábitos irrelevantes para os brasileiros, pode ser algo ofensivo e/ou desrespeitoso em outras localidades do mundo. Leffa e Irala sugerem, ainda, que o ensino de outra língua deva partir da primeira língua do aprendiz, pois há uma tendência “de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (2014, p. 22), o que traz mais desafios para o docente quando no grupo há mais de uma nacionalidade.

Ainda sobre o perfil docente para o curso, de acordo com Dell’Isola (1997), o professor de Português para Estrangeiros procura atender as necessidades e características do aluno que é quem ocupa o centro do processo ensino aprendizagem. Ainda conforme a autora,

O aluno estrangeiro no Brasil traz para a sala questões sobre a língua a partir dos contatos externos à sala de aula, o professor não tem controle sobre o desenvolvimento da capacidade comunicativa do estrangeiro porque esta não se dá apenas a partir de seu desempenho em sala de aula (p. 102).

Nesse sentido, de acordo com as ideias bakhtinianas é preciso que o docente considere o diálogo de culturas no seu plano de ensino, entendido por interculturalidade, como um pilar importante do ensino de línguas em contextos migratórios. Esse diálogo consolidado, culmina no entendimento e tolerância entre os povos. Somam-se também, práticas pedagógicas voltadas a um

ensino que tem como função mais do que gerar um conhecimento da língua como um sistema isolado, com suas regras e configurações desagregadas de seu uso na vida real. Por isso, atividades pouco significativas e voltadas apenas para a memorização de vocábulos soltos e estruturas gramaticais rígidas continuam a favorecer o distanciamento entre os alunos e a apropriação da linguagem, tida como emancipadora e favorável à alteridade, ao encontro do outro e capaz de nos completar (BAKHTIN, 2011).

Consonante ao que afirma Caldeira (2012), além de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas, a proposta de ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros como acolhimento visa:

[...] a interação real na vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural (p. 50).

Almeida Filho (2002), reitera que “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (p. 12). Para isso, segundo o autor, é importante que o aprendiz se envolva em situações reais de interação e de comunicação efetiva na nova língua, por isso a necessidade de estratégias que permitam essa comunicação de maneira rápida e efetiva.

Para Santos e Costa, “a cultura e a linguagem estão interligadas”, por conseguinte, em seu trabalho, “descreve a relevância de ser sensitivo aos costumes locais, como uma das táticas para uma negociação internacional” (Santos e Melo Costa, 2021, p. 6). Analogamente, pode-se trazer essa tática para o ensino, ao observar a sala de aula como espaço representativo de outros países, pois cada aluno traz consigo necessidades urgentes como,

dentre elas, o aperfeiçoamento da comunicação. Além disso, é o lugar onde os professores desenvolvem as atividades de ensino e aprendizagem.

Conforme Ferrari, Nichio, Silva, Maroneze, Xavier, Gonçalves,

Desenvolver nossas competências e habilidades linguísticas é fator essencial para a comunicação em língua estrangeira, oportuniza-nos maiores possibilidades de inclusão em projetos de internacionalização acadêmica, como também uma maior inserção no mercado de trabalho (2022, p. 11).

Em consonância com as pesquisadoras, “o domínio da língua” é um dos fatores fundamentais na integração do refugiado, principalmente, pelo fato de a barreira linguística condicionar severamente o acesso a qualquer outro aspecto referente à sua sobrevivência [...]” (Pereira, 2017, p. 125). A seguir, será apresentada a organização do Curso de Extensão Língua Portuguesa para Estrangeiros e seu desenrolar na prática.

O curso de Português para estrangeiros do IFRO *Campus* Vilhena sob as lentes da dialogia e amorosidade

Inicialmente, a equipe do Centro de Idiomas do Departamento de Extensão, realizou-se o levantamento, junto à Polícia Federal (PF), do quantitativo dos residentes estrangeiros no município. Essa verificação ocorreu por meio de visita ao departamento e relatos dos responsáveis pela legalização da residência permanente ou não dos estrangeiros, em especial, aos que desejam instalar-se no município do Cone Sul de Rondônia.

De acordo com o IBGE 2010, no município de Vilhena, havia 139 pessoas de nacionalidade estrangeira e 38 pessoas naturalizadas. Dentro da comunidade estrangeira, temos venezuelanos, chilenos, turcos, palestinos, ou seja, idiomas e culturas diversas. Logo, a necessidade da comunicação ocorrer de forma inteligível e objetiva.

Outra ação importante, na busca do diagnóstico da realidade múnicipe, condiz com a visita à Secretaria de Assistência Social e à

Casa de Apoio “Amor e Vida”, em Vilhena. Segundo os chefes dessas entidades, o número de desabrigados cresce exorbitantemente, dia a dia. Entretanto, não é possível ter um controle mais exato. Isso porque, por motivos diversos, muitos dos acolhidos procuram instalação em outras localidades, ou seja, fora do município.

Nesse cenário, estruturou-se o curso de Formação Inicial e Continuada intitulado Língua Portuguesa para Estrangeiros, com o objetivo de ajudá-los a compreender a nossa cultura e idiomas. Convém salientar que, quando ocorreu a construção do Projeto Pedagógico do Curso, levou-se em consideração o contexto social e econômico da época. É sabido que, em 2021, o mundo enfrentou o período pandêmico da Covid-19. Nessa ótica, a execução do projeto ocorreu, em 2022, após o retorno das atividades presenciais do *Campus Vilhena*.

Como o curso foi idealizado, no auge da Covid-19, a única forma de desenvolvê-lo, portanto, seria na modalidade EaD (Educação a Distância). No segundo semestre de 2022, devido ao recomeço das atividades presenciais, a execução do curso aconteceu na modalidade presencial. O curso prevê a oferta de uma turma anualmente, disponibilizando 20 vagas para estrangeiros, a partir de 14 anos, que tenham cursado o Ensino fundamental I completo, e com carga horária de 80 horas.

Elaborou-se a grade curricular, a partir de três componentes, totalizando 80 horas presenciais. O componente curricular “Português Básico para Estrangeiros” assegura em sua ementa o trabalho com aspectos fonéticos, fonológicos (sons do alfabeto da língua portuguesa) e diversidade da língua portuguesa; apresentação de vocabulário básico (saudações e despedidas; dias da semana; meses do ano; números cardinais e ordinais; nacionalidades; meios de transporte; nomes de alimentos, roupas e profissões; nomes de bebidas, utensílios, espaços e ambientes da casa e dos locais de trabalho; moeda brasileira e horas); marcadores que permitam a localização temporal de fatos; artigos; adjetivos; advérbios; verbos; formas de tratamento; pronomes (pessoais,

possessivos, demonstrativos); expressões interrogativas; expressões idiomáticas; falsos cognatos. O objetivo geral versou sobre como desenvolver habilidades interativas e/ou comunicativas básicas (orais e escritas) em língua portuguesa, a partir da compreensão do funcionamento da língua.

O segundo componente, intitulado “Aspectos Culturais e Regionais do Brasil”, possui a carga horária de 20 horas. Nessa unidade, o objetivo consistiu em conhecer a diversidade regional, linguística e cultural do Brasil. Na ementa, houve estudos sobre os aspectos relacionados a abordagens acerca da diversidade linguística do português falado no Brasil; variação linguística (dialetos regionais e preconceito linguístico); festas, feriados, culinária, costumes, expressões artísticas e esportes populares no Brasil; comportamentos comuns dos brasileiros em ambientes formais, informais e em diversas situações sociais.

Por fim, o terceiro componente, “Comunicação e Expressão no Cotidiano”, com carga de 20 horas, objetivou-se desenvolver conhecimentos e habilidades linguísticas que facilitem a comunicação em língua portuguesa, em situações do cotidiano e do contexto profissional. Nota-se que a ementa propôs a prática de redação de documentos e comunicação empresarial; leitura e escrita de gêneros textuais e suas tipologias, tais como e-mail, currículo, carta, comentário, comunicado, folder, reportagem.

Diante da apresentação do plano pedagógico, visualiza-se o estrangeiro com perfil de egresso para o curso de Língua Portuguesa para Estrangeiro, segundo o Guia Pronatec de Cursos FIC (BRASIL, 2017), aquele que demonstra habilidades de produção e de recepção do discurso oral e escrito em língua portuguesa, utilizando a competência comunicativa em nível básico. Cumprimenta, apresenta-se e despede-se. Oferece informações sobre direções. Trata o interlocutor de acordo com o grau de formalidade adequada ao contexto, consegue informar horários, preços e descreve rotina pessoal.

Em relação ao processo de aprendizagem, os cursistas desenvolveram atividades práticas, conforme previsão nos planos

das disciplinas ofertadas. Essas atividades envolveram a resolução de questionários ou exercícios, a escrita de relatórios ou documentos afins (resenhas, descrições, entre outras), a produção de documentos e diversas outras possibilidades de aplicação prática dos conteúdos apresentados nas aulas. As atividades foram construídas baseadas em conteúdos disponibilizados em livros, apostilas, podcasts, videoaulas ou repositórios e bases de informações orientadas por meio de links de acesso a materiais de consulta.

Outrossim, os critérios avaliativos aconteceram durante o processo, tais como, a participação e o envolvimento do aluno com as atividades desenvolvidas, a ampliação do vocabulário, o domínio das regras gramaticais básicas do português brasileiro e o desenvolvimento de habilidades comunicativas que permitiram a produção de gêneros textuais orais e escritos em língua portuguesa compuseram o percurso de aprendizagem dos cursistas.

Ademais, considerou-se que a interação e a aproximação do outro foram fatores inerentes à aquisição da linguagem e ao aprendizado de uma nova língua. Por essa razão, foram propostas atividades avaliativas que estimularam a troca, a colaboração e a comunicação entre os pares, como a carta, baseada na concepção de que “(...) todo enunciado além do seu objeto, sempre responde (...) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam, Bakthin (2016, p.61) as palavras ali escritas ou ditas necessitam da nossa interlocução, necessitam de nossa atitude responsiva ativa, pois é apenas mediante esta condição que os enunciados se realizam, caso contrário são meras palavras mortas/acabadas como veremos no adiante.

Mas antes, convidamos os leitores a inferir a experiência dos cursistas com a do escritor Hans Christian Andersen, que em suas narrativas procurava transmitir modelos comportamentais que a estrutura social de sua época talvez pudesse absorver, procurava refletir em seus contos os conflitos instaurados entre os que detêm o poder e os que a eles são submetidos. Imaginem os fatores que levaram essas pessoas a deixar toda sua história que envolve o

direito de possuir um lar, estar e conviver com entes queridos, de criar seus filhos, de realizar sonhos a partir para terras desconhecidas em refúgio para ressignificar suas histórias.

Os textos dos alunos não estão em forma de conto, mas sim aos gêneros utilizados pelos docentes, foi revelado a vida de cada um dos deles. Assim, conseguimos compará-los com muitos personagens do escritor Andersen em absoluta solidão, abandonados, sofridos, todavia são os mesmos, cujo anseio representa um querer ardente: entrar na “festa do mundo”, no “grande banquete da vida” ainda que muita gente sequer pense em reparti-lo (BAKHTIN, 2010).

Resultados e discussões

Com base no percurso, até aqui apresentado, do breve decurso histórico referente ao fluxo migratório, bem como a necessidade de construção do plano pedagógico para os migrantes internacionais, a seguir conheceremos algumas narrativas dos/as cursistas. Destacam-se aspectos importantes voltados à promoção da emancipação humana, ancoradas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural

- Bakhtin, Volóchinov e Medviédev e suas implicações para a inserção dos sujeitos migrantes internacionais matriculados na primeira turma, tanto na vida pessoal como profissional dos concluintes do curso.

Frente às teorias dos filósofos da linguagem e do desenvolvimento humano, o processo de diálogo entre os envolvidos no processo de aprendizagem é fundamental para a emancipação do conhecimento (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017). Dessa forma, no final do curso, a coordenação pedagógica do Centro de Idiomas, solicitou aos alunos que fizessem uma autoavaliação do curso, envolvendo a organização, carga horária, didática, interação, recursos pedagógicos e sugerissem melhorias, em forma de texto. Os alunos foram orientados que não era obrigatória a identificação para que suas percepções

refletissem o real significado das atividades de aprendizagem e uso da língua na essência.

Relato de cursista I

“Graça a Deus por ter permitido fazer o curso de lingua (*sic*) portuguesa, pois me ajudou muito poder escrever e falar para outras (*sic*) pessoas com boa fluidez e assim compre mutuamente (*sic*), quando cheguei não entendia nada”.

De acordo com o Relato número I, observa-se a necessidade da participante em fazer o curso para comunicar-se com as pessoas de forma verbal. Assim, a comunicação vista como um fator primordial para interação encontra-se condicionada à sua sobrevivência, como assevera Pereira, 2017. Outro aspecto notado é a questão emocional que, segundo Busch (2015), “[a]prender uma língua envolve mais que metacognição, inclui emoções e experiências”.

Destacamos ainda o fato de que à medida que os alunos ganham confiança para expor sua contrapalavra, o momento da conversa sobre as leituras de vida realizadas torna-se o encontro de palavras que querem ser ouvidas e respondidas (BAKHTIN, 2011).

Relato de cursista II

Minha experiência no curso de língua portuguesa para estrangeiros foi extraordinária, primeiro porque conheci pessoas muito legais (a profa. Rosa, o prof. Ricardo, Lila, Marcelo, Isidro e Doreidys) meus colegas que tornaram cada sala de aula única, divertida e cheia de muita informação, a professora Rosa e o professor Ricardo são anjos, agradeço muito a eles por avancei nos meus conhecimentos tanto culturalmente quanto no idioma, a escrita foi onde tive mais deficiência e sei que hoje é onde me sinto mais segura. O Ifro me deu essa oportunidade e agradeço muito porque ficaram para trás (*sic*) os traumas que tive por não falar bem ou não entender o idioma.

Em relação ao aspecto cultural foi um pouco complicado mas acho que tudo é uma questão de adaptação e também faz parte do conhecimento porque através disso aprendemos mais sobre o lugar e as pessoas que agora farão parte da nossa vida.

Ao analisarmos o segundo relato, fica evidente a gratidão em relação a interação entre os cursistas e docentes, contribuindo para além dos aspectos linguísticos propriamente ditos. No relato I, a cursista ressalta, primeiro, a oportunidade de conhecer outras pessoas. No segundo, envolve questões emocionais “O Ifro me deu essa oportunidade e agradeço muito porque ficaram para trás os traumas que tive por não falar bem ou não entender o idioma”. E, em terceiro lugar, apresentou a dificuldade com a língua em si, nos quesitos culturais e linguísticos. Aspectos, esses, defendidos por Caldeira (2012) sobre a língua de acolhimento privilegiar áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural.

Além disso, há uma identificação de muitos de nós e de nossas cursistas com os excluídos de Andersen como citados anteriormente, singulares vivendo entre estranhos, diferentes em um mundo de iguais, invisíveis em territórios naturalizantes e desumanos. Coadjuvantes alheios ao protagonismo das narrativas vívida que encontraram nas relações durante as aulas um aconhego e traçaram novas perspectivas de vida e crenças para o novo território.

Percebe-se, também, a atuação docente aliada ao processo de aprendizagem considerando no enunciado do cursista, o que Dell’Isola (1997), defende sobre o docente levar em consideração o que os estudantes estrangeiros trazem para sala de aula, sonhos, frustrações, medos, necessidades, bem como a oportunidade de a nova língua para se desestrangeirizar para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (Almeida Filho, 2002, p. 12), apesar do cursista ainda afirmar dificuldade no desenvolvimento da habilidade escrita.

No discurso do relato II, destacamos ainda na perspectiva de Bakhtin (2011a, p. 400): “O sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa pois, como sujeito e

permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*". Observamos que foi considerado em todo processo de aprendizagem o homem como ser social [...], que fala e exprime a si mesmo por outros meios" (BAKHTIN, 2011, p. 319). Os cursistas foram oportunizados a compartilhar o seu eu, e a partir da experiência do outro, a ouvir e se apropriar ou não dessa nova cultura por meio da língua portuguesa. Assim, conheceremos o terceiro relato:

Relato Cursista III

O curso foi bom, aprendemos sobre novos termos, costumes e tradições da sociedade brasileira, um pouco de história e geografia, para mim foi bom, mas para quem não tem base em português, foi difícil entender o que estava acontecendo na aula.

Se você for concluir as lições, espero que seja dada mais ênfase às ações e à conversação. Como estrangeiro que não fala brasileiro, acho que os verbos são muito importantes para compor frases.

Tenho um livro e ouvi falar de outro livro. Vou lhe enviar o nome e, se encontrar em formato pdf, enviarei para você. Para iniciantes, pode nos ajudar mais, mas estou enfrentando um problema em estudá-lo sozinho. Cheguei a páginas que não consegui ler.

Além disso, o benefício foi maior na primeira parte do curso porque era baseado na conversação e na participação dos alunos nas aulas, a segunda parte era baseada apenas na leitura do professor, por isso perdemos muito durante a aula.

Como podemos observar, no relato III, foram apontados maiores benefícios das atividades de interação, seguida do conhecimento da cultura. Destaca-se a necessidade de se trabalhar mais atividades de conversação para treinar a língua. É importante destacar a colaboração do participante em compartilhar o material com a professora e a inquietação de não conseguir sozinha, expõe a sua criticidade de melhoria na abordagem pedagógica.

Diante dos três relatos, referentes à atuação docente no curso, mesmo a maioria dos professores conhecendo o conceito de ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros como língua

de acolhimento, mas sem a formação teórica necessária, tiveram um olhar sensível para os acolher e dialogar sobre a sobrevivência dos migrantes internacionais em terras amozônidas, em busca de recursos linguísticos para aqui se estabelecer e aprender a minizar a saudade e distanciamento de sua cultura de origem, familiares, histórias de luta e conquistas. A adoção de diferentes estratégias tanto para avaliação, quanto para o acolhimento dos estudantes por meio da língua portuguesa, é uma fase significativa para acolhida humanizada, André (2016).

Ressalta-se ainda que o movimento advindo do uso da linguagem, para a emancipação humana perceptível nos relatos compartilhados nas cartas, bem como nos relatos de auto-avaliação, houve possibilidade de afetar e ser afetado por meio da apropriação da língua portuguesa ainda que em nível básico, Kondo & Giroto (2021). Portanto, teceremos nossas palavras últimas sobre a experiência de ofertar o curso de Português para estrangeiros no Instituto Federal de Rondônia *Campus Vilhena*.

Considerações finais

Este manuscrito objetivou refletir como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Vilhena*, projetou o Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros com o intuito de contribuir para que os cursistas passassem por transformações sob a maneira de como se relacionam com o mundo da cultura e das pessoas e, por isso, mudam a forma de aprender (Vigotski, 2010). Sobre essa questão, Mello (2015, p. 8) pondera que “a percepção dessas diferentes formas de aprender ao longo da vida deve orientar a organização de vivências para buscar a melhor maneira de ensinar e a melhor maneira de aprender”. Essas assertivas orientam as ações da reflexão sobre a oferta do Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros. Por meio delas, buscamos a reunião, sistematização, estudos, discussões e aplicações na perspectiva de contribuir, no âmbito

das ciências humanas, com o avanço da produção de conhecimentos relativos ao acolhimento de imigrantes internacionais em refúgio ou não.

Defendemos, a partir dos estudos até aqui realizados, de que os aspectos culturais do migrante no processo de aprendizagem de Português e aculturação pode impulsionar aprendizagens motivadoras de um pleno desenvolvimento das habilidades linguísticas para sua sobrevivência, a partir da criação intencional e consciente de situações educativas em que a inclusão e acolhimento sejam vividos em sua funcionalidade social e projetados para a humanização desses indivíduos.

Ademais, com foco em Vilhena, novos trabalhos podem surgir a partir deste curso de Português para estrangeiros como língua de acolhimento para a comunidade migrante internacional que reside na região, assim é possível ofertar outros cursos de extensão à comunidade migrante internacional.

Os enunciados aqui reverberados demonstram que precisamos repensar as nossas práticas quanto ao efetivo acolhimento, bem como estabelecimento de parcerias com a finalidade de contribuirmos mais na inserção social dos cursistas migrantes internacionais. Para além disso, mediante as leituras do desenvolvimento do curso de português para estrangeiros, reconhecer as percepções dos envolvidos do quão significativo é contribuir com a garantia de inserção linguística e cultural para a qualidade de vida das comunidades estrangeiras erradicadas no município de Vilhena.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Museu da língua Portuguesa, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não_materna**: concepções e contextos de ensino. Brasília, DF:

Universidade de Brasília. No Prelo. Disponível em:

<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ANCÃ, M. H. Português língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR, 2003, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 2003. p. 1-6.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.3- 192.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável.

Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco.

Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, [1920-24] 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

BUSCH, B. (2015). Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148. Disponível em: Disponível

em:

https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP148_Busch_2015_Linguistic_repertoire_and_Spracherleben-libre.pdf acessado em 16 de setembro de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos**. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

COELHO, Maria Inês. **Impactos linguísticos e culturais no acolhimento de alunos migrantes**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Letras. Fundação universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO. 2021.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Aprendendo português no Brasil: o comunicativo e o estrutural nas aulas de língua

portuguesa para estrangeiros. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, v. 17, n. 21, p. 99-113, 1997.

FERRARI, Maria Helena ; NICHIO, E. R. ; SILVA, L. P. S. ; MARONEZE, F. M. ; MIRANDA, H. H. R. ; XAVIER, G. C. ; SOUZA, M. J. R. ; GONCALVES, R. M. S. . Centro de Idiomas Campus Vilhena: relatos de experiências sobre o ensino de línguas estrangeiras em contextos remotos. 1. ed. Porto Velho: Temática, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Acesso em 25/07/2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/pesquisa/23/24007?de_talhes=true>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. Plano de desenvolvimento institucional IFRO 2018-2022. Porto Velho: IFRO, 2018.

Kondo, Letícia.Girotto, Cyntia Graziella Guizelim Simões. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA AS CRIANÇAS: O QUE OS LIVROS DE LITERATURA TEM A OFERECER? V CONBALF - Congresso brasileiro de alfabetização: Políticas, Práticas e Resistências, 2021.

LFFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

SANTOS, Valéria Marinho dos; COSTA, Danilo de Melo. **A influência da cultura em um processo de negociação** internacional com a turquia. **Revista Científica da Ajes**, v. 10, n. 21, 2021.

VYGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *A construção do enunciado e outros ensaios*. Tradução João Wanderley Geradi, Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

PRESENCAS TRANS NA ACADEMIA BRASILEIRA: O FAZER COMO PRÁTICA POLÍTICA

Ronna Freitas de OLIVEIRA³⁴⁴

Marco VAGNOTTI³⁴⁵

Cloris Porto TORQUATO³⁴⁶

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, percebemos um movimento de pesquisadores e pesquisadoras cisgêneros nas universidades brasileiras que se voltam para pesquisar as vidas de pessoas trans e travestis no Brasil. Há uma diversidade de pesquisas, mas vemos boa parte delas sendo realizadas acerca dos processos que envolvem IST/HIV/Aids e os modos de circulação social de travestis nos espaços de prostituição. Este movimento de aumento de pesquisas realizadas sobre pessoas trans e travestis no Brasil pode ser verificado a partir da busca no Repositório de Teses e Dissertações da CAPES. Em uma busca rápida, a partir da palavra-chave “travesti”, encontramos a primeira pesquisa registrada no repositório no ano de 1988, na área de Psicologia Social. A busca realizada com a palavra-chave “transexual” aponta a primeira pesquisa sendo de 1992 na área de Direito. Também na área mencionada encontramos uma pesquisa de 1997 a partir da busca

³⁴⁴ Travesti, Professora Temporária no Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutoranda em Letras na Universidade Federal do Paraná. E-mail: ronnafoliveira@gmail.com

³⁴⁵ Psicólogo clínico com enfoque de atendimento para a população LGBTQIAPN+, palestrante e mediador em grupos de estudos sobre a população trans e travestis. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG). E-mail: mar.vagnotti@hotmail.com

³⁴⁶ Professora Associada no Departamento de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEPG) e em Letras (UFPR). E-mail: clorisporto@gmail.com

por “transexuais”. Já com a busca através da palavra-chave “transexuais e travestis”, a primeira pesquisa registrada é do ano de 2010 na área de Ciências Sociais. E a partir da busca por “trans e travestis” localizamos nos registros duas pesquisas de 2007 nas áreas de Linguística e Saúde Coletiva.

Mesmo que haja uma parte destes pesquisadores e pesquisadoras cisgêneros que se mostraram aliadas importantes da população trans brasileira, uma parcela significativa produziu movimentos extrativistas e violentos contra nós, auxiliando na consolidação higienista, assassina e excludente da cisgeneridade em relação a pessoas transvestigêneres. Há uma boa quantidade de pesquisas etnográficas que focalizam nas vivências trans e travestis, com intuitos de descrever nossos modos de circular socialmente, nossos modos de construção de nossos corpos, nossas histórias, nossa cultura e como é a formulação de nossas personas a partir de um olhar que não é o nosso. Sendo assim, estamos na academia brasileira há décadas, mas a partir de objetificação e silenciamento (York; Oliveira; Benevides, 2020) pautados no prazer cis de ditar quem somos.

Com este levantamento, buscamos demonstrar que há, há pelo menos 36 anos, pesquisas que se voltam a observar a vida e a realidade experienciada por pessoas trans e travestis. No ano de 1988, ano da primeira pesquisa encontrada acerca de travestis no Repositório, marca também o ano da promulgação da Constituição Brasileira. Assim como se refere também ao momento em que se realizava em São Paulo a Operação Tarântula, operação policial que caçou travestis na cidade, em produção necropolítica de encarceramento, violência e morte (Cavalcanti; Barbosa; Bicalho, 2018). Se durante o processo de redemocratização do país esta era a realidade dada para boa parte da comunidade trans brasileira, isso demonstra simbólica e politicamente a localização que travestis e pessoas trans estavam sendo postas de maneira institucional e estatal: alocadas para experienciar os mais diversos processos de alijamento e violência.

Dado isso tudo, aqui, buscamos um outro movimento. Compomos a escrita deste texto enquanto duas pessoas trans e uma pessoa cis, juntando nossas vozes na construção de um outro modo de fazer ciência, em que estamos agora, enquanto pessoas trans, no centro do debate, articuladas em alianças que ampliam nossos projetos de dizer, fazer e publicar ciência.

HISTÓRICO DA PRESENÇA TRANS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Apenas em 2012, a primeira pessoa trans alcançou o título de doutora no Brasil. Luma Nogueira de Andrade³⁴⁷ se tornou doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará. Quatro anos depois, Megg Rayara Gomes de Oliveira³⁴⁸ se tornou a primeira travesti negra a obter o título de doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. A primeira pessoa transmasculina a se tornar doutor no Brasil alcançou esse feito em 2021. Vicente Tchalian³⁴⁹ se tornou doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos sobre Cultura Contemporânea, na Universidade Federal do Mato Grosso.

Estes marcos são recentes e representam um histórico de violência e alijamento social intenso que a população trans vive neste país, que vamos discutir um pouco mais profundamente no

³⁴⁷ ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,, Fortaleza, 2012.

³⁴⁸ OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

³⁴⁹ TCHALIAN, Vicente. **Estéticas da renúncia à cisgeneridade: narrativas de estilização transmasculina no Centro-Oeste brasileiro**. 2021. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea)-Faculdade de Comunicação e Arte, Universidade Federal do Mato Grosso, 2021.

decorrer deste texto. Mas já adiantamos aqui que há um processo de construção sistemática que rege as experiências trans, alocando estas vidas e corporalidades em espaços, de violação, marcados como únicos possíveis. Esta constituição cria imaginários socioculturais profundos, de transidentidades como identidades constituídas pela criminalidade, violência e patologia (Aguiar, 2020; Heliodoro, 2021). Esses movimentos potencializam o rapto de pessoas trans e travestis da categoria de humanos, com isso a possibilidade de garantia de acolhimento nos lugares e nas relações (Zanella, 2004), já que acolher é uma das possibilidades de humanizar aquelas/es que são acolhidas/os (Brasil, 2013).

Para além das informações referentes a essas primeiras pessoas trans na pós-graduação, há uma falta de dados sobre as presenças trans no ensino superior. Há, inclusive, dificuldades materiais na geração desses dados. Como não há um registro de identidade de gênero em boa parte das universidades do país, a produção deste dado se dá principalmente pela reivindicação interna de uso de nome social. A problemática aqui é que muitas pessoas nesta comunidade já possuem seus documentos retificados, e há ainda pessoas nesta comunidade que não utilizam nome social. Assim, por esse dado do nome social e pela falta de um registro de identidade de gênero que não percorra o binário, não conseguimos conhecer a porcentagem total de pessoas trans nas universidades, por mais que haja um esforço de instituições em realizar esses levantamentos de maneira fidedigna.

Esta falta de dados faz com que precisemos trabalhar com dados relativamente antigos e que sabemos que há um aumento do acesso na atualidade, ou ainda com dados locais que são levantados de maneira autônoma pelos movimentos de pessoas trans que ocupam as instituições de ensino, inclusive num contraponto político de resistência às normas. Essas informações se aproximam com a realidade, mas por não possuírem alcance nacional de pesquisa não nos dão base concreta de análise e estatística dos dados que são contabilizados.

A chegada mais intensa de pessoas trans no ensino superior é resultado da trajetória de décadas do movimento de pessoas trans no país contra o aprisionamento dessas nos espaços em que o sistema designa para suas sobrevivências. Quando pensamos sobre produção escrita, temos um movimento intenso com a nossa chegada mais robusta nas universidades brasileiras de mobilização trans acadêmica que é fundamentada na prática transancestral de reivindicar a palavra, reivindicar a fala, reivindicar a possibilidade de produzir escritas de si, essas também reivindicadas como científicas. Há um movimento bastante interessante de ser observado nas pesquisas realizadas por pessoas trans nas universidades brasileiras, e aqui falamos mais especificamente sobre as pesquisas realizadas por pessoas trans acerca dos debates dos estudos trans e transfeministas, que é o movimento da produção de nossas pesquisas a partir de autoetnografia (Vergueiro, 2015; Senna, 2019; 2021; Tchalian, 2021; Lopes, 2022; Liberato, 2022), também em um movimento político-intelectual de dizer que chegamos aqui, e nos recusamos a seguir em localidades de objetos de pesquisa, afirmando que podemos contar e escrever nossas próprias histórias, nós num movimento político por si (Jesus, 2014) em batalha para disseminação de contar nossas histórias subalternas nos espaços públicos, privados, nas casas, nas academias, pois pertencemos e a condenação do silêncio não aceitamos mais (Spivak, 2014).

DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA TRANS NO ENSINO SUPERIOR

Para pensarmos em presenças trans no ensino superior brasileiro, precisamos observar as dificuldades históricas de acesso a essa instituição, mas para além disso, a luta em permanecer vivas/os nesses espaços, pois não adianta estar no lugar e não desfrutar da garantia de direitos, como saúde. Saúde essa que por muitas vezes é corrompida nos espaços, seja física ou psicológica, roubando a vida em vida, enfraquecendo e sendo um dos maiores

pontos de expulsão escolar e acadêmica de pessoas transvestigeneres das escolas e academias (Luiz, 2023).

Há um debate se intensificando nas universidades brasileiras sobre a necessidade de cotas para pessoas trans no acesso ao ensino superior, na graduação e pós-graduação. Ainda assim, há processos intensos de expulsão escolar e familiar que impedem pessoas trans de concluir o ensino básico, com idade média de expulsão familiar aos 13 anos de idade (Benevides; Nogueira, 2021), e dados de 72% de pessoas trans não concluintes do ensino médio. Os dados de expulsão familiar e escolar geram os dados de impossibilidade de acesso à empregabilidade formal. Pensando especificamente em travestis, apenas 6% ocupam o mercado informal de trabalho ou subempregos, e apenas 4% ocupam trabalhos formais (Benevides; Nogueira, 2021).

Para além disso, há, como já dito, a constituição de um imaginário cultural de que somos, nós pessoas trans, perigosas, sujas e doentes, com necessidade de tutela, incapazes de dizer sobre nós mesmas. Há uma constituição de transfobia institucional, que nos afasta de quase todos os espaços de sociabilização e de acesso a direitos básicos, como a própria educação, mas também saúde e lazer, ou seja, para nós o básico se torna artigo de luxo.

Todos estes processos, articulados de maneira muito bem organizada, produzem um alijamento social muito intensificado, que toma diferentes contornos a partir de localidades de gênero, raça e classe, e que nos afeta de maneiras profundas, impedindo nossa circulação e nos lançando para localidades únicas possíveis, assim como também tem papel de inibir o próprio desejo de circular socialmente, e acessar os espaços mais diversos. Se ocupamos, há a possibilidade da tentativa de higienização dos territórios caso essas delimitações de acesso não sejam respeitadas, limpeza essa que parte da necropolítica (Mbembe, 2016), num ato de extensão colonizadora daquilo que serve e aquilo que não.

Estes são alguns dos desafios colocados no que diz respeito ao acesso de pessoas trans ao ensino superior, mesmo que não sejam os únicos. E há uma continuidade de desafios postos quando

falamos sobre permanência. A própria **marginalização sócio-econômica**, **a violência escolar**, que cumpre um papel de destruição da auto-estima intelectual, além do impedimento ao acesso a saberes importantes, **a burocratização da vida**, no impedimento de uso adequado de nome social, e **a recusa da inteligibilidade corpórea e intelectual**, constituidoras da negação de uso de banheiro adequado a identidade de gênero, assim como constituidora da negação da corporalidade trans como corporalidade de intelecto e produtora de saber, são fatores fundantes na expulsão das transgeneridades no espaço acadêmico.

DO FAZER ACADÊMICO TRANS COMO FAZER POLÍTICO E ÉTICO

A partir da objetificação e do silenciamento de pessoas trans, por um lado, e da presença e das produções de pessoas trans no contexto acadêmico, por outro lado, podemos retomar as reflexões bakhtinianas sobre os mundos da cultura e da vida:

Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) - o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar. (Bakhtin, 2010, p. 43)

Entendemos que a presença trans na universidade aproxima esses mundos, uma vez que nós, pessoas trans, passamos a superar a objetificação a que éramos/somos submetidas e abrimos espaço para narrarmos e refletirmos sobre nós mesmas. Além disso, nossa presença possibilita que criemos, vivamos e conheçamos esse mundo acadêmico, e possamos também refletir sobre ele, também nos possibilitando a modificação deste. Ao objetivarmos nossos mundos vividos e nossas vivências, o fazemos a partir de

perspectivas axiológicas e éticas que orientam nossas vivências, produzindo outras compreensões destas, frequentemente diferentes daquelas produzidas por pesquisadoras/es cisgêneras/os, mesmo que aliadas/os.

Embora o fazer científico/acadêmico hegemônico implique a objetivação do mundo da vida - o que significa tirá-lo desse mundo vivido/em vivência - os valores que orientam esse fazer são orientados para não objetivação, silenciamento, apagamento nem opressão de nós mesmas. Nesse sentido, vivemos o evento único e irrepetível das nossas existências na própria produção do conhecimento, mas o vivenciamos responsabilmente em relação a nós mesmas e às pessoas das comunidades trans às quais pertencemos.

Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única: tudo que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos. O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida. (Bakhtin, 2010, p. 43-44)

É, portanto, desse lugar que buscamos trazer nossas vozes nas nossas línguas sociais/heterodiscursos (Bakhtin, 2015) para o fazer acadêmico. Assumimos a responsabilidade ética sobre nosso próprio dizer (já não somos ditas/os, mas nos dizemos) nos eventos únicos das interações que constituem nossas pesquisas, assim como assumimos a responsabilidade ética sobre como partilhamos as vozes daquelas pessoas que constroem conosco as nossas

pesquisas. Por isso, assinalamos nosso diálogo com a “filosofia da vida” do Círculo de Bakhtin, conforme explicada por Adail Sobral:

Podemos considerá-las as bases de uma *filosofia da vida* (*Lebensphilosophie*), ou seja, uma filosofia não transcendental – porque centrada no mundo concreto e não em princípios alheios a ela – nem imanente – porque centrada no agir dos sujeitos, mais no processo da ação do que em seus resultados. (Sobral, 2008, p. 220)

É no evento único das nossas existências/vivências no fazer da pesquisa, da produção do conhecimento no contexto da academia, que nos responsabilizamos pelo ato da pesquisa em si, pelas pessoas com quem construímos nossas pesquisas, pelos sentidos que produzimos daquilo que elas enunciam e de como apresentamos suas vozes, que são também nossas. Nesse sentido, nossa produção é ética e política, pois constrói espaços de existência e reexistência para nós e para outras dissidências, quebrando muros que nos proíbem de desfrutarmos vivas/os os territórios. Entretanto, não limitamos nossas pesquisas às nossas comunidades e às nossas vivências. Somos também responsáveis pela produção de conhecimentos que desnaturalizam e explicitam os dispositivos de normatização da cisgeneridade. Responsabilidade essa que intima a participação ativa de quem está inserido nesses contextos, para que possamos encontrar, em aliança (trans), formas de atravessarmos esse caminho de violências, para que possamos construir armas e continuemos lutando em conjunto para a garantia desses espaços, da vida e de estarmos no caminho (Mombaça, 2021). Nesse sentido, nossa produção é política, uma vez que torna visíveis os mecanismos de violência, de dominação e de exclusão a que nós, pessoas trans, somos submetidas, inclusive no contexto acadêmico (Vergueiro, 2015), num tom de denúncia do espaço acadêmico, em consequência o sistema social, por uma reformulação de estar numa academia que não se una com o engessamento dos padrões de violência e expulsão. Desse modo, produzimos um efeito semelhante àquele das reflexões sobre a

branquitude: confrontada em seus modos de agir, sentir, valorar e pensar, a branquitude pode ser desnudada e contestada. Ao explicitarmos os modos de pensar, valorar e agir do sistema, produzimos possibilidades de enfrentá-lo, contestá-lo e de produzir alternativas a ele. Assim, atendemos ao chamado bakhtiniano:

É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real - a razão prática - o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, **aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos.** (Bakhtin, 2010, p. 58; destaques nossos)

Buscamos ocupar o espaço acadêmico/científico entendendo que a nossa produção de conhecimento é parte das nossas responsabilidades éticas das nossas vivências e existências. Assim, articulamos o fazer ético/responsável acadêmico à luta para nos mantermos vivos (Leal, 2020; Mombaça, 2021) e pra que mais pessoas trans ocupem esse espaço e ajam ético-transformativamente sobre ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada de pessoas trans nos espaços acadêmicos não é algo novo, mas há no momento presente uma ocupação mais massiva, além de politicamente organizada. As organizações das pessoas transvestigeneres são pautadas e estruturadas também por instituições como o IBRAT - Instituto Brasileiro de Transmasculinidades, a ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais, assim como por outras organizações atuantes em âmbito nacional e local e ativistas independentes. Há mobilizações nacionais por cotas trans na graduação e pós-

graduação conquistando este direito em diversas universidades brasileiras. Há cursinhos populares específicos para pessoas trans buscarem ocupar as graduações do país, com menção especial ao PreparaNem, idealizado por Indianarae Siqueira no Rio de Janeiro. Há preparatório para ocupação das pós-graduações no Brasil, como o Preparatório Transviades. Além de ocupações de cadeiras docentes nas instituições de ensino superior, que por si são ações que potencializam a entrada e, principalmente, a permanência de pessoas transvestigeneres nos espaços acadêmicos.

Estas ações demonstram a articulação política nacional que o movimento de pessoas trans tem produzido, na contramão da intensificação da violência e perseguição conservadora e fundamentalista que se organiza com fundamentos anti-trans de maneira globalizada, bem articulada e com articulação colonial de dizimação. Há, nesse movimento, disputa epistemológica importante em jogo. Xica Manicongo, reconhecida simbolicamente como “a primeira travesti do Brasil”, esteve até o século XX sendo declarada homem na historiografia acadêmica, e passa a ser Xica, em um movimento de retomada de sua memória e história, pela travesti Marjorie Marchi (Jesus, 2022).

O recontar dessas histórias, como a de Xica, mas também tantas outras, é parte do processo de disputa do epistemicídio. A insurgência trans nos espaços acadêmicos se coloca como meio de negação de mentiras contadas sobre nós, que em regimes de poder acadêmico se tornam Verdades constituidoras do mundo, que possuem papel substancial na produção do imaginário social hegemônico vigente sobre pessoas trans, principalmente quando pensamos em construção desses espaços para uma reestruturação futura desses pensar e contar sobre nós, primeiramente partindo do por nós e para nós.

A nossa chegada nos espaços acadêmicos é parte de um caminhar histórico, que começa a vibrar em nossos corpos desde que a primeira tentativa de normatização foi posta contra nossas vidas. O nosso direito à memória, à história translocalizada, e ao reconhecimento das nossas produções tecnológicas, estéticas,

culturais, sociais e linguísticas para o que é este país hoje é parte do que buscamos quando nos colocamos em levante de contrarresposta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Juno Nedel Mendes de. **Habitando as margens: a patologização das identidades trans e seus efeitos no Brasil a partir do caso Mario da Silva (1949-1959).**

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2020.

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance I: A Estilística.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail M. **Por uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim (orgs.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.** São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Política Nacional de Humanização.** Brasília, 2013.

CAVALCANTI, Céu; BARBOSA, Roberta Brasilino; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Os tentáculos da tarântula: abjeção e necropolítica em operações policiais à travestis no Brasil pós-redemocratização. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38., 2018.

HELIODORO, Giovana. **A representação trans e travesti na mídia brasileira.** BuzzFeed. 2019. Disponível em: <buzzfeed.com.br/post/representacao-trans-e-travesti-na-midia-brasileira>. Acesso em: 02 out. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **História Agora**, São Paulo, v. 16, p. 101-123, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. Capire. 2022. Disponível em: <capiremov.org/experiencias/xica-manicongo-a-transgeneridade-toma-a-palavra/>. Acesso em: 02 out. 2024.

LEAL, Abigail. me curo y me armo, estudando: a dimensão terapêutica y bélica do saber prete y trans. **Revista PUC SP, São Paulo**, v. 1, n. 21, p. 64-70, 2020.

LIBERATO, Ayira Sizernando. **Preciso esquecer que sou uma travesti**: sobre afetações trans do eu, ao eu comunidade. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Licenciatura em Ciências Sociais. 2022.

LOPES, Bernardo Mota. **Arquivo transmasculino**: uma autoetnografia sobre transmasculinidade no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2022.

LUIZ, Thabata Alves. **Mulher trans no processo de formação acadêmico-social- política**: memórias, enfrentamentos e conquistas. Trabalho de Conclusão de Curso II - Universidade Federal de Pernambuco, Curso de Licenciatura em Educação Física, 2023.

MBEMBE, Achile. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Editora Cobogó, 2021.

SENA, Ariane. A trajetória acadêmica de uma psicóloga, mulher trans e negra dentro da Universidade. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 9. n. 2., 2018.

SENA, Ariane. **A solidão da mulher trans, negra e periférica**: uma (auto)etnografia sobre relações socioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais, 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TCHALIAN, Vicente. **Estéticas da renúncia à cisgeneridade:** narrativas de estilização transmasculina no centro-oeste brasileiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Cultura Contemporânea, 2021.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, 2015.

ZANELLA, Andrea Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p.127-135, 2004.

UM GASTRÔNOMO À ESPREITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O POSSÍVEL DIALOGISMO DA COMIDA

Murilo GÓES³⁵⁰

Valdete COCO³⁵¹

Meu vício é vitalício. Comer a vida.

Mia Couto

A comida é um significativo marcador relacionado às interações de um indivíduo em todas as fases da vida, na medida em que a alimentação se constitui como prática indispensável à sobrevivência, além de continuamente convocar os sujeitos a mobilizarem representações e imaginários sociais envolvendo classificações e escolhas daquilo que comem (Maciel, 2002). O conceito de cultura alimentar, consoante a Contreras e Gracia (2005), expande a dimensão biológica e considera a alimentação humana como prática de identidade em que são mobilizados sistemas alimentares caracterizados também por fatores de ordem histórica, social, econômica e ecológica; desses sistemas, decorre uma cadeia complexa de sentidos que permitem compreender a comida como linguagem (Montanari, 2008). Na consideração de que práticas alimentares são adquiridas durante toda a vida, convém destacar os primeiros anos da infância como significativo período para o estabelecimento de compreensões sobre hábitos que favorecem a formação reflexiva do paladar; nesse sentido, a escola, desde a educação infantil - aqui compreendida como primeira etapa da educação básica - exerce notável influência para corroborar com o desenvolvimento integral de crianças (Brasil, 2009), bojo no qual também devem estar inseridas discussões e

³⁵⁰ Doutorando em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. m.goesmurilo@gmail.com.

³⁵¹ CE/DLCE/PPGE. Universidade Federal do Espírito Santo. valdetecoco@hotmail.com.

práticas sobre a alimentação escolar e o despertar crítico conexo às práticas de comensalidade.

Imantados por esse conjunto de compreensões que circunscrevem constante monologização da consciência em meus estudos de doutoramento, o presente trabalho, de abordagem qualitativa, constitui-se pela organização ensaística, em arquitetônica bakhtiniana, de informações e de argumentos apresentados por diferentes leituras realizadas para propor uma reflexão, a partir do meu excedente de visão enquanto gastrônomo, sobre o possível caráter dialógico da comida no contexto da educação infantil.

Conforme Bakhtin (2008), dialogismo é um conceito central que se refere à natureza essencialmente dialogal da linguagem e da comunicação humana; toda comunicação é intrinsecamente dialogada, significando que os enunciados e discursos estão sempre em interação uns com os outros. Se frente à filosofia bakhtiniana da linguagem, tudo o que me diz respeito vem-me de um mundo exterior por meio da palavra do outro (Pires, 2002), convém considerar que as condições de enunciação das palavras também constituem conjuntura social em que os discursos da comida em muito influenciam os sentidos dados às interações. A alimentação apresenta uma dimensão de sociabilidade favorecedora de encontros que amplificam a potencialidade dialógica entre sujeitos e valores; sob essa perspectiva, Savarin (1995), ao argumentar sobre a origem do prazer da mesa, sugere ter sido, durante as refeições

que devem ter nascido ou se aperfeiçoado nossas línguas, seja porque era uma ocasião de reunião que se repetia, seja porque o lazer que acompanha e segue a refeição dispõe naturalmente à confiança e à loquacidade. (p.159)

Curiosamente, língua é, ao mesmo tempo, expressão usada para caracterizar uma referência cultural relativa ao sistema comunicativo de determinado grupo e, também, o nome dado ao

mais evidente órgão do sistema biológico em que se estabelece a formação do paladar. Consoante a essa compreensão, Montanari (2008), na obra “Comida como cultura”, constitui raciocínio por meio do qual desenvolve aproximação entre os sistemas de comunicação idiomáticos e a alimentação, na defesa por uma “gramática da comida”. Enunciados e discursos não existem no vácuo, pois são influenciados por seu contexto histórico, cultural e social – por isso, a compreensão de qualquer enunciado requer uma consideração de seu contexto dialógico mais amplo. Assim também é a comida, resultado de uma produção atravessada por fatores contextuais: tal como uma língua, o modo de comer é regrado por convenções análogas àquelas que dão sentido e estabilidade às linguagens verbais, que envolve desde léxico ou ingredientes diversos a sintaxe ou combinações produzidas mediante intencionalidades.

Como a linguagem da palavra, a comida é um fenômeno social que permite interação entre vozes porque, em sua constituição, entrelaça múltiplos discursos que reflete a pluralidade de perspectivas. Estando a comida, pois, sempre impregnada por relações dialógicas, é possível pensar os sistemas alimentares como configurações simbólicas em que códigos sociais estão presentes; nessa perspectiva, Roberto DaMatta (1986) estabelece uma distinção semântica entre comida e alimento, em que “comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere” (p. 56).

A alimentação escolar³⁵², por meio dessas compreensões, é prática constituidora de um potente contexto dialógico: sujeitos de diferentes identidades estão em interação, em um mesmo espaço; por vezes, sob a mesma oferta de refeições; a partir de cardápio

³⁵² Compreenderemos “alimentação escolar” conforme conceituação apresentada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (Lei Nº 11.947, de 16 de Junho de 2009): todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo.

proposto sob lógica regida por normativas que precisaram ser transformadas em escolhas que desafiam o tensionamento existente entre as painéis e as lógicas políticas³⁵³. Que gosto pode ter essa refeição para cada um dos sujeitos presentes na comensalidade? Que trocas simbólicas acontecem nesse encontro e sob quais motivações? Como a alteridade é estabelecida como princípio nessas interações? Sob quais reconhecimentos de potencialidades os encontros entre sujeitos e comidas são articulados? Quem são os atores que figuram a cena discursiva da alimentação na escola e como suas vozes são enunciadas? O que os sujeitos dizem sobre as comidas e o que as comidas também podem dizer sobre esses sujeitos? Quais são as culturas da alimentação circulantes na escola? Especificamente na educação infantil, como todas essas questões podem ser respondidas? De que modo a alimentação escolar tem sido associada ao desenvolvimento integral das crianças? Quem são os agentes conscientemente atuantes para os processos de Educação Alimentar e Nutricional na escola? Como a formação do paladar é compreendida entre as práticas de alimentação na educação infantil?

Motivadas por minha curiosidade como gastrônomo e pesquisador interessado em considerar perspectivas da comida em contextos que extrapolam os limites de uma conceituação de cozinha limitada a um espaço para manipulação de alimentos, essas questões emergem na tentativa de compreender a amplitude educativa das ideias relacionadas à comida. Muitos podem ser os indicativos de resposta, certamente, a depender das realidades indagadas e dos critérios para observação. Contudo, interessa-me, nesse instante, dialogar, sob compreensões teóricas, quanto à pertinência (ou não) de encadear esses questionamentos para elucidar certa coerência entre as aproximações conceituais e a

³⁵³ A alimentação escolar oriunda da oferta de refeições do PNAE precisa respeitar diversos critérios, entre os quais, o valor nutricional adequado à proporção do público atendido, bem como o valor *per capita* conforme cálculo do orçamento governamental, o atendimento à proporção mínima de insumos provenientes da agricultura familiar, entre outras dimensões de ordem política.

dimensão prática do fazer educacional; interessa-me observar, ainda externo ao contexto de trabalho na educação infantil, como minhas elucubrações e perguntas afetam o campo e como as respostas do campo podem provocar a minha visão – e, por conseguinte, minha percepção sobre a comida e suas distintas inter-relações.

Por enquanto, restrinjo-me a insistir na ideia de que a alimentação escolar configura contexto regido por significativos aspectos de aprendizagem, já que favorece evidência para a apresentação de sistemas alimentares e de códigos sociais, além de impactar em um estilo de alimentação e, naturalmente, na identidade de quem se alimenta. O ato de comer, também dentro da escola, envolve uma cadeia de escolhas e de relações (produção de insumos, circulação, oferta, aquisição, preparo e serviços conexos) que permitem considerar a alimentação como prática permanentemente interativa: um indivíduo nunca está sozinho com a comida, mesmo quando se alimenta só. A escola não é o único espaço em que essas conjunturas se conectam, mas é também um contexto em que elas são estabelecidas; ao relacionar-se com o processo formal de desenvolvimento dos sujeitos, importa a mim analisar de que modo a comida tem sido associada à formação integral de crianças, por exemplo, já que, ainda no contexto da educação infantil, vivências da alimentação encenam oportunidades para articulação de experiências e saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico que as cercam (Brasil, 2009).

Compete reforçar que a alimentação presente na rotina escolar é mediada por normativas³⁵⁴ em prol de estabelecer políticas e práticas que subsidiem e regulamentem sua presença em unidades

³⁵⁴ Além do PNAE, convém destacar o Marco de referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (2012) que coaduna com o Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável (2006).

de educação no Brasil – sobretudo na rede pública, dada a obrigatoriedade da oferta de refeições estabelecida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Contudo, embora a Educação Alimentar e Nutricional seja conceito já descrito no horizonte de marcadores legais, penso que ainda não são frequentes análises oportunas sobre dimensões alimentares que extrapolem a esfera nutricional – entre as quais se destacam a social, a política e, sobretudo, a cultural. Em outra perspectiva, considero curioso que na escola existam, em todos os segmentos da educação básica, práticas diversas para analisar os usos da língua, mas ainda poucos movimentos acerca da comida, ainda que comer e falar estejam numa relevante esfera de essencialidades da existência social.

Iniciar essa discussão teórica à espreita de um reconhecimento prático do campo da educação infantil já me questiona alguns horizontes de leitura em prol de favorecer “desterramentos” conceituais. A partir de outros excedentes da minha própria visão, espero sempre poder responder perguntas no desejo de promover novas cadeias dialógicas que colaborem com a produção de conhecimentos que também fortaleçam, pela alimentação, lógica “humanamente amorosa” na formação alimentar de adultos e crianças.

Referências

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2008. 428p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de junho de 2009**. PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília, DF, 2009.

CONTRERAS, J., GRACIA, M. **Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas**. Barcelona: Ariel; 2005. p. 37.

DaMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986

MACIEL, M. E. **Cultura e alimentação, ou o que têm a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin?** Horizontes Antropológicos, 16, 2002.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, 2002. DOI: 10.22456/2238-8915.29782. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782>. Acesso em: 6 set. 2024.

SAVARIN, Brillat. **A fisiologia do gosto.** São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

LIMIARES NO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

Vivian Pinto RIOLO³⁵⁵

Resumo: O presente texto discute o uso responsável da inteligência artificial (IA) na esfera educacional bem como suas potencialidades para o ensino de língua, com destaque para o trabalho com argumentação. A filosofia bakhtiniana, que norteia a discussão proposta, postula que a unidade singular da vida deve estar sempre fundamentada em ações-atos responsáveis e, nesse sentido, discutir a apropriação das IA's no cenário educacional torna-se indispensável diante do acesso facilitado que os alunos possuem aos constructos oferecidos pelas IA's na realização das tarefas. Nosso objetivo é colocar em pauta a discussão sobre o uso das inteligências artificiais em sala de aula como uma ferramenta que pode potencializar o ensino de língua com as turmas de ensino médio, sobretudo na produção de textos dissertativo-argumentativos, com o auxílio do Chat GPT. Assim, os recortes teóricos elencados para tratar do tema evidenciam as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) frente à cultura digital e ao ensino de argumentação, assim como o tratamento dado pelo filósofo aos gêneros discursivos, ao ato ético e responsável, à singularidade do existir, à entonação emotivo-voliva, e, ainda, à individualidade linguística dos falantes (Bakhtin, 2010 [1920-1924]; 2011 [1952-3]; 2013 [1997]).

Palavras-chave: Ensino; Argumentação; Inteligência artificial.

Introdução

A tecnologia pode potencializar as ações humanas e trazer resultados significativos para a sociedade. No entanto, o desenvolvimento tecnológico e sua apropriação cultural não podem ser extraídos da unidade singular da vida que deve sempre estar fundamentada em ações-atos responsáveis. A filosofia de Mikhail Bakhtin, nesse sentido, aponta que a tecnologia, ao ser

355 Pós-doutoranda júnior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (CNPQ/UFES/PPGEL). Integrante do Grupo de estudos bakhtinianos (Gebakh). E-mail: vivianpriolo@yahoo.com.br.

extraída da unidade singular do existir, e dada à própria sorte do desenvolvimento tecnológico, pode irromper como uma força irresponsável devastante (Bakhtin, 2010 [1920-1924], p. 50). Diante disso, o uso responsável da inteligência artificial (IA) na esfera educacional bem como os potenciais desafios que ela traz ao ensino de língua se constituem como foco de discussão deste capítulo, com destaque para o ensino de argumentação por meio da IA.

A Base Nacional Comum Curricular sugere que a cultura digital se configure como objeto de ensino de competência geral (competência 5), de modo que o aluno possa fazer uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (Brasil, 2018). Igualmente, trata a argumentação como outra competência a ser adquirida no processo formativo (competência 7), a fim de que, ao final dos ciclos, o aluno seja capaz de se posicionar, defendendo um ponto de vista, de forma ética e responsável (Brasil, 2018). Em ambas, o aluno deve estar no centro do processo atuando como protagonista e compreendendo sua responsabilidade no uso da linguagem.

Vale dizer que, ao se posicionar em sociedade, a vontade discursiva do falante se manifesta por meio de um gênero do discurso e, nesse sentido, conhecer a natureza de um enunciado, tal como pontuado por Bakhtin (2011 [1952-3], p. 262), isto é, a construção composicional, o conteúdo temático, e o estilo, favorece seu adequado emprego. Mas como o ensino de argumentação tem sido tratado nas aulas de língua portuguesa? E como tratar da produção de textos na sala de aula em meio ao contexto da cultura digital no qual estamos situados, em que há inteligências artificiais que, orientadas por comandos, e pautadas em um banco de dados disponível na rede, produzem dado gênero em questão de segundos? Como lidar com a questão da autoria e do protagonismo do aluno diante do processo de produção de texto facilitado pelas IA's? Essas são perguntas que propomos para abrir o diálogo e que norteiam nossa reflexão.

Nosso objetivo é levar o professor a compreender que as IA's podem ser um recurso pedagógico para o ensino de língua.

Assim, amparados na teoria bakhtiniana, buscamos trazer alguns apontamentos para discutir as orientações governamentais propostas pela BNCC (2018) no tocante ao ensino de produção textual e provocar um movimento em direção a esse tema do uso das inteligências artificiais em sala de aula, enfrentado como um problema por muitos docentes, e que ainda carece de diálogo. Nesse sentido, orientamos nossa discussão para o trabalho com gêneros do discurso em que a argumentação é o foco, tendo a IA como mediadora em sua elaboração.

1 Entre a dessubjetivação e a afetividade

No percurso histórico do ensino de produção textual, apesar de os documentos oficiais incorporarem a concepção de língua como lugar da interação e considerarem os gêneros do discurso como práticas sociodiscursivas que devem ocupar lugar de destaque no ensino de língua, a ênfase no ensino de produção textual ainda recai sobre a construção composicional, sobretudo no que se refere ao caráter tipológico do enunciado. O ensino de produção textual, historicamente reforçado pelo viés das tipologias textuais, aponta que, em enunciados dissertativo-argumentativos, a objetividade da linguagem e o distanciamento do enunciador diante da temática discutida devem ser garantidos. Diante disso, é recorrente o esforço do aluno e do professor em lapidar o querer-dizer em função da estrutura do texto.

Para tanto, costumeiramente se ensina que uma das formas de potencializar tal objetividade seria resultante do emprego dos recursos linguísticos que promovem o efeito de sentido desse deslocamento, como, por exemplo, o uso da terceira pessoa do singular ou da primeira pessoa do plural. Ficam a salvo, nessa perspectiva, gêneros como carta do leitor ou artigos de opinião, em que a primeira pessoa do discurso é autorizada a aparecer, mas outros elementos objetivantes devem estar presentes, como a concisão na apresentação das ideias e a organização lógica do argumento.

Diante desse molde de ensino, Vidon (2016) destaca que a escolarização dos gêneros discursivos contribuiu para um processo de dessubjetivação nos diversos gêneros argumentativos. O ensino de produção de textos orientado para a elaboração de enunciados dissertativo-argumentativos com vistas à participação dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo, aponta para um modelo de dizer que pouco evidencia a subjetividade do aluno, mas antes segue a um protótipo de elaboração textual que permite, de certo modo, apenas perceber se determinadas competências linguísticas foram alcançadas.

Ainda que a teoria bakhtiniana insista na dialogicidade existente entre construção composicional, conteúdo temático e estilo, a preocupação em relação à boa estrutura do texto e com o adequado uso dos recursos fraseológicos da língua acaba ganhando maior relevo em relação a um ensino voltado para o estilo a ser adotado para discutir dada temática com um auditório social. Mesmo com as inovações das ementas de curso frente à progressão dos gêneros do discurso, e com vistas à cultura digital e ao protagonismo do aluno, tal como postula a BNCC (2018), as aulas de produção de texto no ensino médio se concentram, de um modo geral, em cumprir as etapas que atendam à demanda de alcançar uma boa pontuação em avaliações, como as do molde do ENEM. E conforme Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 374), esse é um tipo de avaliação que julga a aquisição das competências apenas de forma sumativa, isto é, retrospectiva, e não leva em consideração o processo formativo e o protagonismo do aluno em suas interações em sala de aula.

Considerar as práticas sociodiscursivas que se valem da argumentação requer a reflexão sobre o posicionamento valorativo ocupado, e implica pensar que essa avaliação carrega um tom emotivo-volitivo que deve ser modulado na expressividade do discurso e na interação. A compreensão da situação em que a comunicação discursiva se estabelece e da relação entre os participantes da interação é que permite selecionar a entonação afetiva adequada para a situação. Nesse sentido, tanto a

objetividade na linguagem quanto a subjetividade apresentam matizes de entonação afetiva que se colocam no discurso de formas variadas, seja pela seleção lexical em função do auditório social, pela ordenação sintática, pela explanação de um argumento em detrimento de outro.

A expressividade da língua, do ponto de vista gramatical, pode manter relação com juízos de valores diversos. Nesse sentido, Bakhtin (2011 [1952-3], p. 296) aponta que, diante do repertório da língua e da relação valorativa que faz do objeto na elaboração de um enunciado concreto, o falante seleciona os elementos expressivos e traz à tona sua visão de mundo, seus valores, suas emoções dialogicamente aos recursos linguísticos que seleciona, evidenciando seu estilo em sua composição. Mas vale dizer que, que antes disso, a expressividade em um enunciado responde a outros já ditos e carrega matizes de entonação, *tonalidades dialógicas* que evidenciam o estilo esperado em um dado enunciado e diferentes graus de alteridade (Bakhtin, 2011 [1952-3], p.298).

Desse modo, a expressividade no querer-dizer do aluno é modulada em função das coerções do gênero que impõe a impessoalidade na elaboração do discurso, mas pode trazer tonalidades de um estilo próprio de elaboração da proposta. Ao tratar da construção da individualidade linguística dos alunos na obra “Questões de estilística no ensino de língua”, Bakhtin (2013 [1997]) destaca a participação do professor no processo de compreensão das formas sintáticas que não são tidas como incorretas, mas que não entram no repertório dos alunos, como, por exemplo, as orações subordinadas sem conjunção. Assim, demonstra como o ensino pautado em uma abordagem estilística pode favorecer a elaboração de enunciados que evidenciam pontos de vista e permitem entonações diversas no querer-dizer.

Nessa perspectiva, o professor pode apresentar como a expressividade esperada em dado enunciado é garantida, mas igualmente demonstrar como a entonação emotivo-volitiva, isto é, o posicionamento valorativo do autor pode ser notado, a saber: não apenas por meio das escolhas lexicais, mas também pela

organização sintática na organização dos argumentos, e pela ordem na apresentação das ideias. É fundamental que haja a reflexão sobre a língua e seus mecanismos de construção de sentido que favorecem a elaboração da argumentação. Portanto, a mediação do professor se faz necessária não apenas como profissional que corrige e higieniza o texto do aluno, como ressalta Geraldi (2015, p. 181-182), mas como aquele que atua explorando o potencial criativo da língua e o potencial autoral do aluno, frente às diferentes possibilidades no repertório que ele pôde formar no curso das aulas de produção de texto.

Em face às novidades tecnológicas que se colocam como desafio a serem incorporados às aulas de língua portuguesa, o uso da inteligência artificial como ferramenta facilitadora na elaboração de enunciados, apesar de simular a linguagem humana, nem sempre responde adequadamente às demandas solicitadas. No encontro das palavras do repertório do aluno com aquelas presentes no repositório das IA's, muitas vezes há que se fazer um trabalho humanamente amoroso de mediação, sendo o professor o facilitador desse processo de escrita e reescrita. Além disso, é necessário refletir com o aluno o valor da palavra própria, da palavra autoral, entre as estéticas que podem ser percebidas nos bancos de dados das IA's. Vejamos, no próximo tópico, como é possível tratar dessas questões.

2 Entre a ética e a estética

As orientações da Base Nacional Comum Curricular sugerem que as aulas de produção de texto sejam pautadas nos gêneros discursivos, de modo que o aluno seja capaz de reconhecer os modelos consagrados e de conhecer os novos e os multiletramentos que cultura digital, tão volátil e complexa, impõe. Assim, o discente deve ser capaz de aprender a fazer o uso, de forma progressiva, dos variados gêneros do discurso, a fim de agir de forma autônoma, crítica, reflexiva e responsável na sociedade (Brasil, 2018).

Nesse sentido, para tal discussão, chamamos a atenção para o alunado do ensino médio que se pressupõe ter maior maturidade e habilidade linguística e que precisa escrever enunciados com maior sofisticação no que se refere às aulas de produção de textos, nos exames voltados para vestibulares, bem como naqueles que validam a conclusão do ciclo, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio. Em tais exames, sobretudo, a produção de textos dissertativo-argumentativos é o que orienta o perfil dos candidatos habilitados, sendo estes capazes de apresentar e sustentar argumentos, defendendo um ponto de vista de forma coerente e coesa. Diante disso, o ensino dos moldes do que se reconhece como boa produção textual acaba sendo o foco das aulas de língua.

A construção composicional, como um dos elementos da natureza dos gêneros do discurso é colocada em evidência e o aluno pouco reflete sobre o propósito comunicativo dessa construção e sobre seu processo criativo e autoral. As marcas de sua subjetividade e de sua compreensão de mundo são colocadas em segundo plano, pois é necessário escrever um texto que obedeça às competências que serão julgadas por um avaliador. Como vimos na seção anterior, esse já é o típico cenário das aulas tradicionais de produção de textos, mas em meio a cultura digital, a questão se agrava.

Em face às metodologias tradicionais de ensino, surgem, com a cultura digital, novos recursos que desafiam as práticas docentes, mas que já estão presentes na realidade de muitos alunos. No que se refere à produção de textos verbais, destacamos, por exemplo, a ferramenta de inteligência artificial Chat GPT – Chat Generative Pre-trained Transformer³⁵⁶, da empresa OpenIA, que simula a linguagem humana e interage com o usuário por meio de comandos (*prompts*) e a partir de um banco de dados disponível em rede. Essa IA pode trazer alternativas à elaboração de enunciados,

356 Destacamos que apesar de existir uma versão 4.0 que analisa e produz imagens, o Chat GPT é uma inteligência artificial generativa mais focada na produção e análise de textos verbais.

podendo ser usados na íntegra ou não; servir como um buscador; ou ainda, atuar como um tutor, orientando na correção da escrita de palavras ou fragmentos do texto, e propondo ajustes aos níveis de linguagem. Nesse sentido, tal recurso deve ser encarado como uma poderosa ferramenta para o professor e não como um adversário a ser combatido.

Desse modo, ao considerarmos o acesso às tecnologias digitais em sala de aula, o aluno poderá valer-se de ferramentas como o Chat GPT, por exemplo, para inicialmente realizar uma curadoria das informações relacionadas ao tema em pauta proposto pelo professor. Na sequência, pode refletir sobre pontos de vista pertinentes, contraditórios ou problematizadores encontrados em sua pesquisa e, com base em seu repertório e visão de mundo, organizar o seu próprio texto. Com o avanço tecnológico, em que as inteligências artificiais entram no foco, o comportamento ativo-responsivo da busca pela informação precisa ser tratado para que o acesso facilitado aos dados não se configure como um freio ao aprendizado do aluno. Ao contrário, é importante que o discente possa ser impulsionado para se apropriar das IA's como ferramenta de gestão da informação e não tentar transferir a responsabilidade da produção textual para o aparato tecnológico, apenas copiando os resultados encontrados.

O aluno precisa ocupar seu lugar ético e responsável nessa dinâmica e o diálogo sobre as potencialidades das IA's deve entrar nos tópicos de discussão das aulas de língua portuguesa, inclusive, para que o aluno saiba se posicionar sobre tais avanços e diante deles na singularidade do existir. Se a tecnologia pode contribuir para a organização estética do texto, é fundamental pensar em que medida se configura o ato ético do aluno no lugar que ocupa no momento de manusear a ferramenta e dar os comandos para a gestão da ferramenta. É preciso que ele consiga refletir se basta apenas pedir que a IA elabore um texto com dadas características ou se a versão produzida pode ser aprimorada e buscar, com seu auxílio, reformular o texto. Nisso reside um indício do trabalho de autoria que o professor pode propor e mediar.

Assim, orientar o aluno a criar uma versão inicial e, na sequência levá-lo a aprender a dar os comandos para que a IA o ajude a revisar o texto, ou a desenvolver um argumento, de forma consciente e responsável, são passos importantes para que ele possa dar o próprio acabamento estético ao texto, exercendo seu potencial autoral. É importante também que o aluno tenha a compreensão de que as ideias exploradas pela tecnologia vêm de um banco de dados e que é preciso realizar um trabalho de retextualização, acrescentando sua singularidade ao expor um ponto de vista. Essa palavra própria pode surgir nas escolhas linguísticas e na organização dos argumentos que podem ser realizadas no percurso do encontro com as palavras outras advindas das pesquisas, e a apropriação da tecnologia nesse trajeto pode auxiliar no processo.

O professor pode estimular e desafiar o aluno a elaborar comandos para que a IA apresente recursos expressivos de ordem morfológica, sintática e semântica e discutir com os colegas da turma possíveis reescritas para aprimorar a argumentação, no lugar de ficar apenas analisando textos enfatizando a metalinguagem. Além disso, o aluno pode ser instigado a desafiar os argumentos que a inteligência artificial apresenta, informando sua discordância, observando a contra-argumentação apresentada, e percebendo a construção de um ponto de vista. O importante é que ele compreenda que não deve ser um reproduzidor dos textos que são apresentados pela IA, mas, de forma dialógica, elaborar, com o auxílio da tecnologia, enunciados criativos e que expressem sua postura ativa e responsável na produção de textos.

É fundamental que o aluno compreenda o valor da sua própria palavra, frente à cobrança de um modelo de texto dissertativo-argumentativo que prevê o efeito de distanciamento na construção do dizer, e também diante dos avanços tecnológicos que apresentam enunciados prontos e de fácil acesso, mas, sobretudo, compreender que haverá situações avaliativas em que não poderá se valer da tecnologia. Por isso, compreender a dinâmica da elaboração de um posicionamento e os recursos linguísticos que

podem ser acionados para isso é necessário, e a IA pode ser uma parceira eficiente na construção desse saber. Assim, cabe, nas aulas de língua portuguesa, não somente a problematização do uso desenfreado e irresponsável da inteligência artificial para a produção de textos, mas, também, seu consciente manuseio.

Considerações finais

A discussão proposta sobre mediações tecnológicas e dialógicas para o ensino de argumentação com o apoio da inteligência artificial é apenas um indício de que as questões ligadas à cultura digital precisam entrar não apenas na pauta dos estudos sobre a linguagem como na prática de sala de aula. É fundamental que os professores compreendam a inteligência artificial como uma realidade já instaurada em sociedade e apropriar-se dessa tecnologia como uma ferramenta de apoio para os trabalhos realizados em suas turmas. Os alunos já utilizam a tecnologia para diversas demandas nos seus contextos de atuação, mas cabe a discussão em sala de aula sobre como utilizá-la de forma consciente, ética e responsável.

Ressaltamos, dessa forma, que se as mediações tecnológicas podem alavancar as produções textuais dos alunos dentro e fora da sala de aula, as mediações dialógicas do professor podem alavancar, sobremaneira, o olhar crítico desse aluno para a vida. Nos momentos em que a tecnologia não poderá se fazer presente, como no caso dos exames de validação de ciclo ou demais certames em que deverá demonstrar seu conhecimento linguístico, o aluno poderá, nesses casos, não apenas fazer emergir esse conhecimento adquirido, como também sua singularidade na forma de argumentar sobre seus posicionamentos. Assim, na relação ética-estética que se colocam entre aluno-tecnologia, a palavra do professor pode humanizar amorosamente essa busca pelo conhecimento.

Por fim, no limiar, isto é, na fronteira do ensino de argumentação, seja pelo emprego das metodologias mais

tradicionais ou com o apoio da inteligência artificial, é fundamental que o humano, como centro de valoração, não se perca. O professor deve levar o aluno a compreender a palavra outra, valorá-la na sua singularidade do existir e, posteriormente, levá-lo a explorar os recursos linguísticos que permitem a explanação do seu ponto de vista, mesmo diante das coerções de alguns gêneros do discurso dissertativo-argumentativo. E ao aluno, frente a esse aprendizado, cabe reflexão crítica, ética e responsável sobre suas práticas linguageiras e sobre seu agir no mundo.

Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável* [1920-1924]. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso [1952-3]. In: BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M.. *Questões de estilística no ensino de língua* [1997]. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

GERALDI, J. W.. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: *A aula como acontecimento*. 2 ed. São Carlos: Pedro e João, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Parâmetros de letramentos e avaliação. In: *Letramentos*. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

VIDON, Luciano Novaes. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 42, n. 2, p. 743–755, 2016. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/963>. Acesso em: 2 set. 2024.

ARREMATE – ponto de referência do que é memória e história em vozes outras ...

I

ACABOU A PEÇA

Acabou a peça. Cometeu-se o espetáculo. Lentamente
Esvazia-se o teatro, um intestino relaxado. Nos camarins
Os ágeis vendedores de mímica improvisada e retórica rançosa
Lavam suor e maquiagem. Finalmente
Apagam-se as luzes que puseram à vista o triste trabalho, e
Deixam na penumbra o belo vazio do palco maltratado,
Na plateia sem espectadores, ainda com leves aromas
Senta-se o pobre autor de peças, e insaciado procura
Lembrar-se.

(Brecht)³⁵⁷

II

Eu sempre estou sentado entre duas cadeiras. Construo minha
imagem (tomo consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro mim
e do ponto de vista do outro.

[...]

A unidade *acabada* é sempre em ausência. Por isso é impossível ver o
todo acabado desde o interior, mas apenas de fora. A exotopia que
dá acabamento.

(Bakhtin)³⁵⁸

III

³⁵⁷ BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. Seleção e Tradução: Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

³⁵⁸ BAKHTIN, M. M. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. São Paulo: Editora 34, 2019.

[Ilha da Magia – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil]

[...] Cascaes³⁵⁹ tinha muita visão do que estava fazendo e o que queria mesmo era divulgar a cultura açoriana. Ele tinha uma kombi onde escrevia, na lataria, poemas de amor à ilha. Não tinha como não ler. Ele estacionava no centro, ou na frente de uma escola, e chamava a atenção. Era isso que ele queria, em uma época que não tinha outdoor. Mas as pessoas da ‘academia’ não reconheciam o seu trabalho na época. Isso só veio depois, nos anos 70, quando a Universidade Federal de Santa Catarina abriu um espaço para ele. Começaram a ver que o trabalho de Cascaes tinha um valor artístico e uma importância também para a preservação da cultura.

Na obra de Franklin Cascaes, o que mais se conhece são as histórias de bruxaria. Li os dois livros dele e fiquei encantada com a presença destes seres com poderes mágicos na cultura popular... Pode-se dizer que a figura da bruxa é um dos principais elementos desta herança da tradição açoriana?

A principal herança cultural dos açorianos não é a bruxaria, mas o caráter religioso das manifestações folclóricas. Entre os seres imaginários presentes no folclore que foram registrados por Cascaes, o que mais se conhece são as histórias de bruxaria, que foram publicadas em livro e inclusive serviram de inspiração para o nome “ilha da magia”, pelo qual se conhece Florianópolis. Mas, você sabe... Ninguém acredita em bruxas, mas que existem, toda gente tem absoluta certeza. Por isso, antes de falar nas bruxas, melhor é fazer uma oração de espanta-bruxedo para se proteger, pois falar de bruxa atrai a bruxa para si.

*“Treze raio tem o sóli
Treze raio tem a lua
Sarta Diabo pro inferno
Que esta alma não é tua.
Tosca marosca*

³⁵⁹ Franklin Cascaes (1908-1983) é escritor com reconhecimento artístico expressivo sobre cultura popular açoriana no Estado de Santa Catarina.

*Rabo de rosca
Vassoura na tua mão
Relho na tua bunda
E orgulhão nos teus pés
Por riba do silvado
E por debaixo do telhado
São Pedro, São Paulo, São Fontista,
Por riba da casa São João Batista
Bruxa tatara-bruxa
Tu não me entre nesta casa
Nem nesta comarca toda
Por todos os santos dos santos
Amém.”*

Agora já podemos falar, sem perigo...

(Janz Woitowicz)³⁶⁰

Organização Geral

Fabiana Giovani – NEPALP/CCE/UFSC

Coordenação geral do evento

Fabiana Giovani – NEPALP/ CCE/UFSC

Nelita Bortolotto – NEPALP/ CED/UFSC

Lilane Maria de Moura Chagas – NEPALP/CED/UFSC

Comissão Organizadora NEPALP/UFSC

Joice Eloi Guimarães

Moacir Lopes de Camargos

Priscila Finger do Prado

³⁶⁰JANZ WOITOWICZ, K. Uma prosa com Peninha, no centenário do mestre Franklin Cascaes. In: **Revista Internacional do Folkcomunicação**. Vol. 6, n. 11, enero-junio, Ponta Grossa/PR/Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

Maria Izabel de Bortoli Hentz
Gracielle Boing Lyra
Ana Lúcia Machado
Ellen Petrech Vasconcelos
Ana Kelly Borba da Silva Brustolin
Vânia Terezinha Silva da Luz
Eveline Pereira Silveira
Daniela Campregher
Isabella Ikeda Leite
Manuela Kendra Rodrigues Oliveira
Victória Zanoni Martins

Demais membros do NEPALP/UFSC

Roselete Fagundes de Aviz
João Nilson Pereira de Alencar
Etelvino Guila
Rosiane Pinto Machado
Elaine Eliane Peres de Souza

Imagens, logo, arte para capa do e-book

Alain Maras – Design Gráfico – Quebec/Canadá.

Grupos de apoio

GEGe – Grupo de Estudos do Gênero do Discurso – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP.

GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa – UNIPAMPA – Bagé/RS.

GELPEA – Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia - Universidade do Estado do Pará – UEPA - Belém/ PA.

GRUPO ATOS – Universidade Federal Fluminense – UFF – Niterói/RJ.

GRUBAK – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas/SP.

NELA – Núcleo de estudos em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis/SC.