

GEDISC/UFLA/CNPq Grupo de Estudos
Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (Org.)

PALAVRAS: epistemologias bakhtinianas

PALAVRAS:
epistemologias bakhtinianas

V EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos

Volume Único

GEDISC/UFLA/CNPq
Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin
(Org.)

PALAVRAS:
epistemologias bakhtinianas

V EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos

Volume Único

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.

Autores [Orgs.]

Palavras: epistemologias bakhtinianas. Volume Único. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 561p.

ISBN: 978-65-5869-175-4 [Digital]

1. Bakhtin. 2. Círculo de Bakhtin 3. Gênero discursivo. 4. Palavra outra. I. Título.

CDD – 410

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2021

Dedicamos esse livro à
Professora Dra. Rossana Furtado (*in memoriam*)

Sumário

PALAVRA OUTRA: O PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN	13
DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE OS CONCEITOS BAKHTINIANOS E A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO Cleuzilaine Vieira da Silva Maria De Fátima Cardoso Gomes	15
A PALAVRA-MUDA DE MACABÉA Natália de Abreu Nascimento	27
NUM GRAVETO: A PA(LAVRA) UMA ENTREVISTA INVENTADA AO CUSPE COM MANOEL DE BARROS E VALENTIN VOLÓCHINOV Márcia Fernanda Carneiro Lima	31
PALAVRA ENSAÍSTICA: A ESFOLA DO LEÃO DE NEMÉIA Ana Elisa Alves dos Santos	39
HETEROCIÊNCIA, ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE: UMA REVISÃO CRÍTICA PARA PENSAR OS ESTUDOS DA LINGUAGEM Nathan Bastos de Souza	45
AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM UMA PETIÇÃO INICIAL DA VARA DE FAMÍLIA Wellington de Sousa Coutinho Marilurdes Cruz Borges	55
PRECIOSA: UM ADOLESCER SEM VOZ Edinaldo Vargas de Azevedo Francisco Leilson da Silva	65
A CIÊNCIA “CHEIA DE SI”: (IN)CERTEZA DE FELICIDADE E (IM)POSSIBILIDADE DE ESCOLHA NO ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL Arthur Barros de França Maria da Penha Casado Alvez	73
O DISCURSO PUBLICITÁRIO DE REPOSTER SKOL (2017): REFLEXÕES BAKHTINIANAS Gabriella Cristina Vaz Camargo	89
INTERCAMBIAMENTOS TEÓRICOS: UM ESTUDO DOS CRONOTOPOS NOS MEMES PRÓ-IMPEACHMENT DA PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF Cícero Barboza Nunes Maria Edione Pereira da Silva Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa	97

A IDENTIDADE DOCENTE NA ESCRITA DE ALUNOS DE LETRAS DA UFRN: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	109
Manuely Vitória de Souza Freire Xavier	
APLICATIVOS DE RELACIONAMENTOS: VIDAS EM VITRINES	117
Vivian Pinto Riolo	
PARA UM ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: OS CATÁLOGOS DE EXPOSIÇÃO	125
Emanuel José dos Santos	
REDES SOCIAIS EM TEMPOS LÍQUIDOS E A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO CRONOTOPO	135
Morgana Lobão dos Santos Paz	
O CÍRCULO DE BAKHTIN: COMO O GUARDADOR DE RIOS, O GUARDADOR DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM	143
Ana Lucia Adriana Costa e Lopes	
AS IDEIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NOS ESTUDOS DA HETEROGENEIDADE DISCURSIVA	159
Antonio Lailton Moraes Duarte Rafael Lira Gomes Bastos	
PALAVRA MINHA E PALAVRA MINHA-OUTRA: A PALAVRA BAKHTINIANA COMO RÉPLICA AO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL BRASILEIRO	161
A QUESTÃO DA IDENTIDADE NACIONAL EM TEMPOS DE ÓDIO: O CASO DE “OS PARAÍBA”	163
Rossana Furtado Laura Furtado Esteves Isadora Cássia Lúcio da Rocha	
O INDICIARISMO DIALÓGICO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS	177
Gisele de Freitas Paula Oliveira	
CORPO, IMAGEM DE DOR QUE SOBREPUJA PRISÕES NAS TELAS DE FRIDA KAHLO	187
Keyrla Krys Nascimento Chagas Maria da Penha Casado Alves	
O CORPO GROTESCO NAS TELAS DE FRIDA KAHLO	195
Maria da Penha Casado Alves	

CRONOTOPO EM FORMA DE CACOS: ATLAS DO MUNDO DE MINHAS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA A PARTIR DA PESQUISA TEATRO COM BEBÊS	201
Claudia da Costa G. Santana Lucas Rocha Gonçalves Luiz Miguel Pereira	
AS PALAVRAS ALHEIAS SOBRE “A CURA DA SURDEZ”: ENUNCIADOS PROPAGADOS DIALOGICAMENTE	219
Huber Kline Guedes Lobato José Anchieta de Oliveira Bentes Rita de Nazareth Souza-Bentes	
O AUDIODESCRITOR, O CONSULTOR E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA AUDIODESCRIÇÃO	229
D’aville Henrique Viana Garcia	
SIGNO, PALAVRA, ENUNCIADO, LETRA E MÚSICA - COMPREENDENDO CONCEITOS BAKHTINIANOS, COM O GÊNERO EMBOLADA	241
Ana Laura de Oliveira Nogueira Silas Custódio	
ENCONTRO DE PALAVRAS ALHEIAS ÀS PALAVRAS PRÓPRIAS: OLHARES NA CHARGE DE JOÃO BOSCO	249
Alzira Maria Pinto De Andrade Rita De Nazareth Souza-Bentes	
IMAGEM, NARRATIVA E SUJEITO(S): POR ONDE "ANDA" O COMEÇO DO(S) SENTIDO(S)? UMA REFLEXÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA (BAKHTIN)	259
Elizângela Fernandes dos Santos	
AS CANÇÕES DO TEATRO MÁGICO COMO RÉPLICA AO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL BRASILEIRO – UMA VISÃO BAKHTINIANA	269
Melissa de Figueiredo Silva Fernandes	
LINGUAGEM E MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN NO ESPAÇO DA ACADEMIA	277
Nelita Bortolotto Gracielle Boing Lyra	
RELAÇÃO EU X OUTRO: PROJETO DE DIZER DO AUTOR X OLHAR EXCEDENTE DO REVISOR	285
Fabíola Barreto Gonçalves Maria da Penha Casado Alves	
EM CARTAZ, O PROTESTO: O GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO NO CONTEXTO DA PARADA DO ORGULHO LGBT DE SÃO PAULO, EM 2018	293
Rafael da Silva Marques Ferreira	

UTOPIAS NA DISTOPIA: UMA ANÁLISE DA REALIDADE NOSTRADÂMICA DE O LORAX	303
Mikaela Silva de Oliveira Rafael Oliveira da Silva Maria da Penha Casado Alves	
CONSTRUINDO UMA ESCUTA DA CRIANÇA: UM DIÁLOGO COM A FOTOGRAFIA NA ESCOLA	313
Angélica Duarte Maria Letícia Miranda	
“VIDA MARIA”: A PALAVRA COMO ARENA DA ALTERIDADE	329
Natália Rodrigues Silva do Nascimento Sara Guimarães Ribeiro Thayrine Vilas Boas	
NARRATIVA E MEMÓRIA SOBRE A PALAVRA NA HETERODISCURSIVIDADE	345
AS CRÔNICAS MARCIANAS: ANÁLISE DA NARRATIVA HETERODISCURSIVA DOS PERSONAGENS DE ENCONTRO NOTURNO	347
Gabriel Vicente Alves Silva	
A MEMÓRIA DA FANFICTION: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA ARCHAICA DO GÊNERO	355
Jandara Assis de Oliveira Andrade Maria da Penha Casado Alves	
O PETEDU NOS ENCONTROS BAKHTINIANOS	365
Karina de Fátima Giesen Ana Flávia Melo Neto Valdete Côco	
INFÂNCIA PENETRANTE	377
Flávia Maria de Menezes	
POLIFONIA E EXOTOPIA: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DO DIÁLOGO ENTRE POESIA E CINEMA EM MARÍLIA GARCIA	385
Leandro Marinho Lares Andréa Portolomeos	
NOS CAMINHOS DE ASSARÉ - NARRATIVA E A POESIA DO ENCONTRO	395
Patrícia da Silva Pacheco	
ANTAGONISMOS CRONOTÓPICOS NA CONSTRUÇÃO NARRATIVA DE LADY BIRD	405
Juan dos Santos Silva Maria da Penha Casado Alves	

O SÉRIO-CÔMICO NA LITERATURA DE MASSAS: REPERCUSSÕES DA COSMOVISÃO CARNAVALESCA, UMA QUESTÃO DE MEMÓRIA	415
Rafael Oliveira da Silva Maria da Penha Casado Alves	
PALAVRA NEUTRA DA LÍNGUA: A QUESTÃO DO ENSINO	423
A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO SUJEITO-ALUNO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	425
Marco Antonio Villarta-Neder Andreiza Aparecida dos Santos Rodrigues Saulo Gilvan Francisco	
“EU NÃO QUERO FAZER DO MEU JEITO, QUERO FAZER DO JEITO CERTO!”: ENUNCIÇÃO, DISCURSO E SENTIDOS	433
Jullie Belmonte de Aguiar	
A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: O TEXTO ACADÊMICO COMO UNIDADE DISCURSIVA	437
Dalva Teixeira da Silva Penha Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa	
PALAVRA NEUTRA EM RELAÇÕES DIALÓGICAS: TEORIA BAKHTINIANA PROMOTORA DO ENSINO ÉTICO E DO RECONHECIMENTO DA PALAVRA DE MEU ALUNO COMO UM ENUNCIADO E DO SEU LUGAR NO MUNDO	445
Rosemary Pinto de Arruda Gonçalves	
O DISCURSO VOLTADO PARA O NEGRO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL	451
Alessandra Barbosa Adão Emanuel Vieira De Assis	
ALFABETIZAÇÃO COMO UM ATO DIALÓGICO: UMA CONTRAPALAVRA À REPRESENTAÇÃO	463
Denise Santos Lima Márcia de Souza Menezes Concencio	
ENCONTRO(S) DE PALAVRAS NO GÊNERO DISCURSIVO AULA	471
Hadson José Gomes de Sousa	
A AÇÃO ÉTICA, DIALÓGICA E RESPONSIVA: CAMINHOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR RUMO À ALTERIDADE	487
André Plez Silva Milena Moretto	

A PRESENÇA DE ELEMENTOS CONTEXTUAIS DAS “PALAVRAS MINHAS” NO TEXTO DO ALUNO SURDO: A PRODUÇÃO A PARTIR DA LEITURA DE DOM QUIXOTE EM QUADRINHOS	501
José Anchieta de Oliveira Bentes Huber Kline Guedes Lobato Rita de Nazareth Souza-Bentes	
O LEITOR DIALÓGICO NA TERRA DO SAL: EMBATES E ACABAMENTO NO CLUBE DO LIVRO DO IFRN-CAMPUS MACAU	511
Juan dos Santos Silva Maria da Penha Casado Alves	
O DIALOGISMO DA LINGUAGEM: A PALAVRA QUE SE REPETE E A PALAVRA QUE NÃO SE REPETE – PARÁFRASE E PARÓDIA NA ENUNCIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DO TEXTO DE HISTÓRIA	523
Edson Nascimento Campos Herbert de Oliveira Timóteo Mariano Alves Diniz Filho	
PALAVRA/SENTIDOS... DIVERSAS POSSIBILIDADES DE LEITURAS!	533
Sebastiana Almeida Souza Simone de Jesus Padilha	
A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ENSINO ÉTICO E RESPONSÁVEL	541
Rute Almeida e Silva	
NOTAS INICIAIS ACERCA DA BNCC E DO CURRÍCULO DO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DO NATAL	555
Érica Poliana Nunes de Souza Cunha Maria da Penha Casado Alves	

PALAVRA OUTRA:
O PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Vol. 1

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE OS CONCEITOS BAKHTINIANOS E A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

Cleuzilaine Vieira da Silva¹
Maria De Fátima Cardoso Gomes²

Resumo: neste texto, apresentamos a partir do projeto de tese intitulado “‘O outro para o outro’: relações discursivas entre o professor ouvinte, o intérprete de LIBRAS e o aluno surdo”, um diálogo entre a teoria de Bakhtin e seu Círculo e a pesquisa Etnográfica em Educação, constituindo assim, uma perspectiva teórico-metodológica de investigação. Para tanto, é explicitado inicialmente as partes do projeto de tese, que serviram de base para escrita do presente trabalho. Logo, é apresentada a definição de pesquisa etnográfica e a relação com a teoria Bakhtiniana. E, por último, apresentamos os conceitos de Bakhtin e seu Círculo e suas articulações com a pesquisa etnográfica em educação. Por estar em andamento, vislumbra-se que o presente trabalho possa contribuir com futuros trabalhos de abordagem teórico-metodológica como a pesquisa etnográfica.

Palavras-chave: Etnografia em Educação. Conceitos Bakhtinianos. Perspectiva Histórico-cultural.

Introdução

O presente artigo faz parte do projeto de tese intitulado “‘O outro para o outro’: relações discursivas entre o professor ouvinte, o intérprete de LIBRAS e o aluno surdo”. O projeto tem como objetivo geral investigar sobre as relações discursivas entre os três sujeitos, evidenciando como são construídas/formadas as subjetividades destes no cotidiano da sala de aula na escola inclusiva. É importante salientar que a proposta de pesquisa faz parte das produções acadêmicas do GEPSA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula e que se encontra em consonância com a linha de pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação” da Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, já se pode vislumbrar algumas contribuições teórico-metodológicas com base no arcabouço teórico de Bakhtin e seu Círculo.

Ao localizar o professor ouvinte na sala de aula inclusiva, apresentamos também os medos e anseios deste profissional frente ao desafio do ensinar e também do aprender na perspectiva/visão do outro – aluno surdo. Imagine-se enquanto professor que ao ser designado para sua sala de aula, você descobre que possui um aluno que fala outra língua (diferente da sua em modalidade e estrutura), e que este aluno possui um acompanhante que estará presente em todas as suas aulas, e mais, esse acompanhante, de certa forma, atrai a atenção dos outros alunos da turma devido ao seu trabalho como intérprete. Essa situação se refere em específico ao aluno surdo, ao TILSP - Tradutor Intérprete de Língua Portuguesa de LIBRAS e ao professor ouvinte.

O tema-problema que constitui o projeto de pesquisa gira em torno da construção das subjetividades e das relações discursivas do TILSP, aluno surdo e professor ouvinte. Na sala de aula inclusiva os desafios nos processos de ensino e de aprendizagem, e da tradução e interpretação são vivenciados de forma diferente por cada sujeito. Assim, questiona-se como o professor ouvinte se constrói na sua vivência com o diferente e o inusitado; como o aluno surdo se constrói socialmente nesse espaço, sendo muitas vezes caracterizado como minoria linguística, e o TILSP ? como é visto pelo professor ouvinte e pelo aluno surdo na sua tarefa tradutória, que envolve o conhecimento de duas culturas, a dos surdos e a dos ouvintes?

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. E-mail: cleuzilaine@ufsj.edu.br.

² Doutora em Educação. Professora Associada IV de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais . E-mail: mafacg@gmail.com.

Desse modo, para investigar mais profundamente aos questionamentos que norteiam a proposta de pesquisa na sala de aula inclusiva envolvendo os sujeitos citados, buscou-se com base em Vigotski/perspectiva histórico-cultural e na teoria de Bakhtin e seu Círculo elucidar como esses sujeitos se constituem na relação com o outro. A escolha da perspectiva histórico-cultural como opção teórico-metodológica para o projeto de tese, justifica-se pelas contribuições e reflexões de Lev Semionovich Vigotski [1896–1934], e seus seguidores, acerca do desenvolvimento humano, do fundamento histórico e cultural do ser humano que se individualiza por meio da sua relação com o outro e com o meio. E em Mikhail Bakhtin [1895-1975], que assume uma posição dialógica de interação humana entre o “eu” e “outro”, leva em conta os processos de significação, ideologia, subjetividade e alteridade, em um processo ininterrupto e dialético, de constituição do sujeito social por meio da teoria enunciativo-discursiva da linguagem.

Embora a teoria dos dois autores seja relevante para a produção da fundamentação teórica da presente proposta, preferiu-se eleger para este artigo as contribuições dos conceitos bakhtinianos na pesquisa etnográfica. Assim, ao adotar a etnografia em educação como lógica de investigação, seus conceitos poderão contribuir para o olhar do pesquisador nas observações em sala de aula, auxiliando na identificação de elementos importantes para a produção do material empírico.

Sendo assim, de acordo com Green; Dixon; Zaharlick (2005) as observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender os membros a fim de participar na construção dos eventos em andamento que acontece dentro do grupo social estudado. Contudo, a importância da produção deste texto, como parte da proposta de pesquisa, reside no fato de que o projeto envolve uma contribuição cultural, linguística, ideológica e social a partir de um movimento dialético entre os sujeitos, sob a atenção, participação e olhar do pesquisador.

1. A pesquisa etnográfica

A partir do projeto de tese, é apresentado neste texto de forma conjunta à teoria na qual pretende-se embasar a investigação proposta e a metodologia, construindo assim, uma perspectiva teórico-metodológica na qual pretende-se situar os sujeitos em um contexto histórico-cultural, interacional e dialógico.

Nesse sentido, desenvolveremos uma pesquisa predominantemente qualitativa, uma vez que, de acordo com Godoi e Balsini (2010, p. 92), “a perspectiva qualitativa é influenciada pelas transformações geradas pela filosofia da linguagem, na qual a própria função da linguagem passa da representação à ação, e o nível de análise deixa a interioridade psíquica para se situar na interação”. Ainda segundo os autores, a visão qualitativa ao ocupar-se das formas simbólicas, interessa-se pelo caráter comunicativo da linguagem, formador das experiências e das necessidades sociais.

Na pesquisa de campo, objetiva-se, por meio da pesquisa etnográfica, elucidar as relações discursivas e a construção das subjetividades do aluno surdo, do professor ouvinte e do TILSP, enfatizando o caráter social e interativo da pesquisa. Porém, faz-se necessário compreender melhor sobre o que é etnografia e como essa abordagem se alia à teoria Bakhtiniana para construir a fundamentação teórico-metodológica proposta.

Etnografia, de acordo com Erickson (2004), significa literalmente escrever sobre os outros. O autor afirma que a palavra, “Etnografia”, foi inventada no fim do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativa sobre os modos de vida dos povos não ocidentais. Em conformidade Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 21) afirmam que do ponto de vista antropológico a etnografia “é um conhecimento cultural necessário para situarmos os desenvolvimentos atuais da Educação dentro da história intelectual mais ampla da etnografia por entre as disciplinas”. Ainda conforme as autoras, o conceito de etnografia continua a se desenvolver à medida que novas disciplinas progridem dentro e fora do campo da educação.

Green, Dixon e Zaharlick (2005), apontam três princípios básicos da etnografia: a etnografia como o estudo de práticas culturais; a etnografia como início de uma perspectiva contrastiva; e a etnografia como início de uma perspectiva holística. Na etnografia como o estudo da prática

cultural, “norteados por conhecimentos teóricos particulares, etnógrafos buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado a partir de uma perspectivaêmica, ou de um membro do grupo” (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 28). Ou seja, o etnógrafo busca conhecer sobre o grupo que vai pesquisar de forma teórica e na prática avalia elementos da vida cotidiana dos sujeitos a fim de participar como membro desse grupo, buscando ver pelo olhar do grupo como este se constitui culturalmente.

A etnografia como início de uma perspectiva contrastiva, de acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005), permite que o pesquisador identifique novos locais e grupos para observar, de modo a poder identificar o repertório de práticas culturais que os diferentes membros do grupo necessitam e, também, permite explorar as consequências, os diferentes posicionamentos, tanto dentro quanto através dos grupos. Neste princípio básico, é relevante que o etnógrafo busque analisar e contrastar a produção cultural do grupo que está inserido com a de outros grupos, buscando conhecer o padrão das práticas culturais observadas.

Assim, as autoras apresentam três formas de perspectivas contrastivas: o contraste como uma base de perspectiva de triangulação dos dados, métodos e teoria; a relevância contrastiva como uma forma fundamentada de se tornar visíveis práticas e processosêmicos, e por último, as diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para a identificação do conhecimento cultural (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005).

Por fim, a etnografia como início de uma perspectiva holística, segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 44), traz implicações para o estudo da vida cotidiana em contextos culturais que implicam que as “observações de um determinado ‘todo’ sejam comparadas a outros ‘todos’ semelhantes e a ‘todos’ mais abrangentes dentro do grupo estudado”. Isso significa, que não são observações isoladas, mas um conjunto de ações e eventos que ocorrem durante todo o percurso da investigação mantendo uma relação entre os fatos e acontecimentos da vida cotidiana, que são analisados.

Nesse sentido, Mattos (2011, p. 51) explica que a etnografia;

[...] compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula.

Erickson (2004, p. 10-11) afirma que “a etnografia documenta o que as pessoas fazem na realidade ao falarem, e isso descreve tanto o discurso quanto as situações do uso de formas bem específicas”. Nesse ponto a teoria Bakhtiniana se alia perfeitamente ao método etnográfico, principalmente, por apresentar uma teoria com base na interação verbal e discursiva, oferecendo bases de análise sobre a cultura, linguagem e a relações sociais entre os sujeitos. Nota-se inclusive que a teoria Bakhtiniana e a etnografia em educação, como lógica de investigação, estão intimamente interligadas como a abordagem histórico-cultural, pois, segundo Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 120), essa abordagem “desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, da história e da linguagem, ao mesmo tempo em que abre caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana”.

2. Conceitos Bakhtinianos

O Círculo de Bakhtin foi formado por um grupo de intelectuais que se reunia regularmente entre 1919 e 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois em São Petersburgo. De acordo com Faraco (2009), o círculo era constituído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais que tinham uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias.

Desta forma, é importante destacar que as obras de Bakhtin são complexas, a leitura e a compreensão dos textos são difíceis e requerem um estudo aprofundado dos conceitos abordados pelo Círculo de Bakhtin. A partir de estudiosos da teoria Bakhtiniana, Fiorin (2016), Faraco (2009), Brait (2005),

(2006), Freitas (2015), entre outros, propõe-se esclarecer e compreender com maior propriedade alguns conceitos-chaves da obra de Bakhtin que estarão presentes na proposta de investigação.

2.1. Ideologia

Em *Marxismo e filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV 1929/2014), no primeiro capítulo, o Círculo de Bakhtin, introduz o conceito de ideologia, salientando que; “as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 31). De acordo com Faraco (2009), nos textos do Círculo, a palavra “ideologia” é usada para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultural imaterial ou produção espiritual. Ainda segundo o autor, “ideologia, é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política e todas as manifestações superestruturais” (FARACO, 2009, p. 46).

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e não coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 31).

Assim, é importante compreender que para o Círculo, qualquer enunciado ou tudo que é simbólico, que está no campo da semiótica, sempre é ideológico, ou seja, se dá na esfera de uma das ideologias e expressa sempre uma posição avaliativa, assim, tudo é ideológico. “E tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 31).

Para Miotello (2005), Bakhtin e seus companheiros do Círculo não trabalham a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a constituição dos signos, ou a constituição da subjetividade.

Na presente pesquisa, ressalta-se a necessidade da compreensão do termo “ideologia” para a condução das análises dos enunciados e dos discursos, ou seja, palavras, gestos, sinais e expressões faciais, a própria LIBRAS que será observada durante a investigação, modos e condutas dos participantes da pesquisa poderão ter significado e sentido contribuindo para produção do material empírico e escrita dos resultados e conclusões.

2.2. Significação e tema

Atrelada a ideologia está a significação, ou mesmo, o signo. Conforme Cereja (2005), não é pensar apenas nos sentidos do signo, mas do signo ideológico, pensar o signo no domínio da língua, do discurso e da vida.

O tema é um sistema de signos dinâmicos e complexos, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O Tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 134, grifos dos autores).

Ainda de acordo com Cereja (2005), segundo essa distinção, a significação é um estágio inferior da capacidade de significar, e o tema é um estágio superior da mesma capacidade. Desse modo, o autor explica que a significação é o sentido que os elementos, signos linguísticos e formas gramaticais da língua, historicamente, assumem em virtude de seus usos reiterados. Já o tema é a expressão de uma situação histórica concreta, e não se dissocia da enunciação.

2.3. Palavra

A palavra é expressivamente marcada por Bakhtin e seu Círculo no plano do estudo das ideologias. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a palavra é o produto ideológico vivo. De acordo com Stella (2005, p. 178), “o falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor”. Continuando essa reflexão, Bakhtin/Volochinov nos ensinam que:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 36, grifos dos autores).

Ainda conforme Stella (2005) há quatro propriedades definidoras da “palavra” em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que são: a pureza semiótica, a possibilidade de interiorização, a participação em todo ato consciente e a neutralidade. Segundo a autora, a pureza semiótica refere-se à capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico, em toda e qualquer esfera, diferentemente dos materiais criados especificamente para o funcionamento em uma esfera. Já na interiorização, a palavra constitui o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito, a consciência e o mundo exterior, palavras circulantes na realidade. Na participação em todo ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas (Stella, 2005).

E ao descrever sobre a propriedade da neutralidade da palavra, Stella (2005) afirma que a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica, no entanto, surge como indagação a questão de como ser neutra? Pois se toda palavra é ideológica como ela pode ser neutra? “Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos específicos de algum campo particular da criação ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 37, grifo dos autores).

A partir desse questionamento é formulada pela autora a hipótese de que ao ser traduzido para o português, o termo “palavra” que em russo é *slovo*, pertence ao gênero gramatical neutro, portanto, de acordo com Stella (2005), gramático-formalmente a “palavra” em russo é “neutra”. No entanto, ao consultar o dicionário da língua russa, o termo “neutro”, possui dentre as acepções o significado de “meio”, “ambiente”, “médio”, “comum”, funcionando também como advérbio de lugar “no meio de”. Dessa forma;

Ao que parece, ao referir-se à neutralidade da palavra, o autor faz o movimento do abstrato ao concreto, porque retoma o contexto formal de estudos gramático-filológico-linguístico da palavra como entidade abstrata (palavra neutra gramaticalmente) e a reposiciona como entidade de uso concreto entre o falante e o interlocutor em diálogo (palavra neutra ou no meio) (STELLA, 2005, p. 180).

Assim sendo, a neutralidade da palavra, parece estar associada a contextos em que a palavra serve como “meio” ou como “ponte”, um elo de ligação entre os sujeitos no diálogo. “Toda palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 117).

2.4. Enunciação e enunciado

De acordo com Brait e Melo (2005) os termos enunciado e enunciação, dentro do pensamento bakhtiniano, só adquirem uma significação a partir do contexto de outros termos, outras categorias, outros conceitos, que mais do que a constitutiva proximidade, lhes conferem sentido específico, diferenciado de qualquer outra perspectiva teórica. Assim, estabelece-se que esses

termos estão longe de um conceito consensual, pois os mesmos foram sendo ressignificados a partir das perspectivas teóricas diversas dos estudos da linguagem.

Brait e Melo (2005) afirmam que a partir de uma concepção grosseira é possível dizer que enunciado, de acordo com certas teorias, são frases ou sequências de frases. Já para outras correntes teóricas que assumem o ponto de vista pragmático, o termo e o conceito gerado podem ser analisados fora do contexto, sendo concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizada. Em *Estética da criação verbal* (1979/2011) o enunciado é conceituado como a real unidade da comunicação discursiva, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 274).

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, textos, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividades e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo (BRAIT; MELO, 2005, p. 65).

As autoras exemplificam que os conceitos de enunciado e enunciação não se encontram prontos e acabados numa determinada obra ou texto, uma vez que, são indissociáveis de outras noções construídas e estão intimamente ligadas ao discurso verbal, a palavra, ao evento e ao diálogo. Nesse contexto, explicita que;

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 126).

Ainda segundo os autores, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Tendo em vista a proposta do projeto de tese sobre as relações discursivas entre o professor ouvinte, o tradutor intérprete de LIBRAS e o aluno surdo, é de fundamental importância a compreensão dos conceitos de enunciado e enunciação para a composição do processo investigativo, uma vez que será analisada por meio da interação verbal os diálogos dos participantes da pesquisa.

2.5. Diálogo ou dialogismo e Polifonia

Fiorin (2016), conceitua que o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Para Bakhtin, o diálogo é a mais importante forma de interação verbal. De acordo com o autor;

Pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.127).

Desse modo, destaca-se que as relações dialógicas para Bakhtin não se circunscrevem apenas no ato de diálogo face a face, mas diz respeito a todos os enunciados no processo de comunicação com o outro. Faraco (2009), afirma que para os membros do Círculo de Bakhtin não interessa o estudo da forma composicional do diálogo em narrativas escritas ou a sequência de fala dos personagens no texto dramático, e mesmo o desenrolar da conversação face-a-face; de acordo com

o autor, o Círculo de Bakhtin não se ocupa com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua, condiciona a forma e as significações do que é dito ali.

O evento do diálogo face a face só interessa como um dos muitos eventos em que se manifestam as relações dialógicas – que são mais amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face-a-face. O objetivo efetivo do dialogismo é constituído, portanto, pelas **relações dialógicas** nesse sentido lato (“mais amplas, mais variadas e mais complexas”) (FARACO, 2009, p. 62, Grifos do autor).

A partir desta visão, nota-se que o diálogo face-a-face vai interessar ao Círculo como um espaço de interação dialógica, sociocultural e de consciência sócio-ideológica, no qual o entrecruzamento de múltiplas verdades sociais são expressos em enunciados.

Desta forma, Fiorin (2016), aborda três conceitos de dialogismo: o primeiro conceito de dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento da linguagem, todo discurso é perpassado e se constitui pelo e com o discurso do outro. O segundo conceito trata da incorporação pelo enunciatador das vozes de outros no enunciado, ou seja, são maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso. O terceiro é que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação, “a apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s)” (FIORIN, 2016, p. 61).

Nessa perspectiva é importante salientar que;

Bakhtin admite que a palavra não pertence ao falante unicamente. É certo que o autor (aquele que fala) tem seus direitos inalienáveis em relação a palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra do autor. Tudo que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele (SOUZA, 2005, p. 324).

O conceito de polifonia está intimamente ligado ao conceito de dialogismo, “o sujeito vai se constituindo discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FIORIN, 2016, p. 61). A polifonia em Bakhtin são essas vozes sociais que constituem o sujeito a partir de seu contato com o outro, nesse processo o sujeito nunca está acabado, mas em constante construção social, por meio do diálogo e da apropriação de novas vozes ele constitui e altera sua consciência. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.125).

De acordo com Fiorin (2016), o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si, pois a realidade é heterogênea. Segundo o autor, nesse processo de construção da consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras, algumas são impermeáveis e resistentes a incorporação de outras vozes, outras são permeáveis à impregnação por outras vozes, estão abertas às mudanças e a hibridização. A voz de autoridade, salientada por Fiorin (2016), são aquelas a que se adere de modo incondicional, são assimiladas como uma massa compacta, são centrípetas, impermeáveis, resistentes a impregnar-se de outras vozes, por exemplo, a voz de autoridade pode ser da Igreja, do Partido, do Grupo de que se participa, entre outros. Dessa maneira, “quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica, ptolomaica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica, galileana” (FIORIN, 2016, p. 62).

Há de se destacar que “entrar na corrente do diálogo é renunciar à fala monológica à voz de autoridade, que reduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do caráter de acontecimento que assume o conhecimento dialógico” (SOUZA, 2005, p. 319).

Assim, conforme explicita Souza (2005), o dialogismo e a polifonia constituem características essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de mutação e inacabamento. Na pesquisa etnográfica, o diálogo e a produção de discursos pelos sujeitos de pesquisa, possibilitam a observação de eventos em que o encontro de diferentes vozes constrói relações, definem posições ideológicas por meio de discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazemos parte.

2.6. Subjetividade e Alteridade

Discutir a noção de sujeito, subjetividade e alteridade em Bakhtin é propor uma análise dos conceitos que já foram abordados, já que em todos ou quase todos, a concepção de sujeito/subjetividade e alteridade aparecem de forma implícita, ou explícita, na construção e formação do indivíduo a partir de suas relações dialógicas e sociais com o outro. “Em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação a sociedade. O princípio geral do agir é que o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro” (FIORIN, 2016, p. 60).

É nessa relação com o outro que o sujeito além de se constituir socialmente, também se altera, estando permanentemente em mudança. Geraldi (2003), salienta que o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: o da alteridade e o da dialogia, sendo que o primeiro pressupõe o outro como existente e reconhecido pelo “eu” como o outro que não-eu, já o segundo pilar, é pela dialogia, que se qualifica a relação essencial entre o eu e o outro. Em conformidade com essa lógica Freitas et al. (2015, p. 52), afirma que “para ser sujeito é necessário haver um outro que o constitua. O eu só se torna um eu quando o outro se volta para o eu na condição de um tu.” Conforme a autora, Bakhtin em seus textos não se restringe ao movimento de um “eu” que se orienta para o “outro”, mas concebe o “outro” como condição necessária para a constituição do “eu”.

2.7. Cronotopo e exotopia

Primeiramente é relevante afirmar que cronotopo e exotopia são conceitos bakhtinianos, construídos em momentos distintos e não se substituem na obra de Bakhtin e seu círculo (AMORIM, 2006). O termo Cronotopo, de acordo com o dicionário de termos literários (2019), relaciona as palavras gregas Cronos: tempo e Topo: lugar, reporta-se à relação entre as categorias de espaço e tempo, enfatizam a indissociabilidade desses dois elementos tais como se manifesta nas representações literárias. Segundo Amorim (2006), o conceito de Cronotopo é engendrado e formulado em um ensaio escrito entre 1937 e 1938, intitulado “Forms of time and of the chronotope in the novel”.

Já a palavra exotopia, ainda conforme Amorim (2006), da tradução da expressão em russo para o francês *exotopie* foi proposta por Todorov na primeira obra a expressar o pensamento Bakhtiniano para a Europa Ocidental, “a expressão forjada por Todorov é bastante feliz, pois sintetiza o sentido que se produz na obra de Bakhtin e que é o de situar em um lugar exterior” (AMORIM, 2006, p. 96). Para esta autora, a ideia de um lugar exterior, aparece no primeiro grande texto de Bakhtin, *Para uma filosofia do ato*, mas seu texto base é *O autor e o herói*, publicado na coletânea “Estética da criação verbal”.

É imprescindível destacar que embora os conceitos de Cronotopo e Exotopia tenham sido construídos com base na literatura e na arte, suas contribuições são essenciais para a construção das pesquisas humanas.

Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. 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, suas perspectivas, sua problemática. O retratado é aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para um horizonte sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver. O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Ele retrata o que vê do que o outro vê, o que olha do que o outro olha. De seu lugar exterior, situa o retrato num dado ambiente, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista (AMORIM, 2006, p. 96).

Assim, de acordo com a autora, a exotopia é justamente o desdobramento de olhares a partir desse lugar exterior, para tentar entender o que o outro olha e o que vê. Nesse aspecto, o pesquisador etnográfico, assim como o artista, busca por meio de um olhar exotópico compreender o sujeito de pesquisa, as questões e as problemáticas que envolvem esse sujeito.

Procura vivenciar com e por meio dos olhos dele, sem se confundir com o mesmo, pois, de acordo com Bakhtin, cada um de nós ocupa um lugar singular e único, “ eu ocupo um lugar no Ser único e irrepetível, um lugar que não pode ser tomado por ninguém mais e que é impenetrável a qualquer outra pessoa”(BAKHTIN, 1993, p. 58).

Amorim (2006), destaca que por meio do conceito de exotopia o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, teorias, valores, seu contexto sócio histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver. É efetivo dizer que na pesquisa etnográfica, segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), um pesquisador que adentra o campo de investigação com uma lista de itens pré definida, com questões e hipóteses pré determinadas, ou com esquemas de observação que defina a todos os comportamentos ou eventos que serão registrados não está se engajando na etnografia, não se permite revelar algo dos pesquisados que eles não podem ver de suas práticas e de si mesmos. Da mesma maneira, as autoras afirmam a necessidade de o pesquisador se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada.

Sobre o conceito de Cronotopo, conforme salienta Lopes, Moraes e Gonçalves (2018), não é um conceito idealizado primeiramente por Bakhtin; de acordo com os autores, Bakhtin encontrou apoio nos estudos realizados na Física por Einstein para desenvolver sua teoria sobre o Cronotopo. Inclusive destaca-se que “os princípios teóricos desenvolvidos por Einstein podem ser encontrados nas obras de Bakhtin quase como metáforas. A teoria da relatividade é usada aí como forma de exprimir a indissolubilidade da relação entre tempo-espaço nas obras literárias” (LOPES; MORAES; GONÇALVES, 2018, p. 81).

O Cronotopo para Bakhtin (2011) indica a relação entre tempo e espaço como uma unidade, ou seja, a definição temporal não se separa da definição do lugar.

Eu organizo essencialmente a vida do outro concreto e definido no tempo – onde eu, evidentemente, não abstraio seus afazeres de sua personalidade –, não num tempo cronológico nem matemático, mas num tempo emotivo-axiológico ponderável da vida capaz de tornar-se um ritmo-música. Minha unidade é uma unidade de sentidos (a transcendência é dada em minha experiência espiritual), é a unidade espaço-temporal do outro (BAKHTIN, 2011, p.100).

Nesse sentido, Amorim (2006), afirma que o espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão em que o movimento pode se inscrever e deixar suas marcas. Já o tempo, conforme a autora explicita, é a dimensão do movimento, da transformação, metamorfose. Para a pesquisa etnográfica, o Cronotopo (tempo e o espaço) diz respeito, respectivamente, aos eventos e a sala de aula onde os sujeitos serão observados. Os eventos e a sala de aula, então, são onde as transformações ideológicas, discursivas e do ser acontecem num movimento de construção e desconstrução permanentes.

O evento também é um termo presente em Bakhtin na obra *Para uma filosofia do ato*. Sobral (2005), explicita que o conceito de evento perpassa em todo texto da obra podendo ser definido como o processo de irrupção de entidades, ou objetos, no plano histórico concreto, como presentificação ou apresentação, dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto. “Assim como não há objetos que não ocorram, ou seja, não se tornem eventos, não há eventos que ocorram sem a presença de objetos, ou entidades” (SOBRAL, 2005, p. 27). Para o autor o evento ocorre num dado tempo e num dado espaço; os fatos por ele gerados permanecem no tempo e no espaço.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos apresentar como os conceitos Bakhtinianos dialogam com a pesquisa etnográfica em educação abrangendo elementos que envolvem a linguagem no seu aspecto funcional e ideológico (a ideologia, a palavra, significado e tema, enunciação, diálogo e polifonia), formação social do sujeito por meio da interação (subjetividade e alteridade, relação entre o eu e o outro), tempo e espaço (cronotopo, exotopia e eventos).

Ao abordar a pesquisa etnográfica em educação, buscou-se esclarecer a definição, funcionalidade e relação dessa lógica de investigação com a teoria Bakhtiniana, constituindo assim

a fundamentação teórico-metodológica de nossa pesquisa que, segundo Gomes, Dias e Vargas (2017), estuda o padrão cultural das salas de aula por meio da perspectiva etnográfica guiado pela análise do discurso que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2014), é uma análise intertextual e dialética que pode mediar a conexão linguagem e contexto social.

Nesse sentido,

Essa combinação da análise do discurso com a etnografia pode também nos levar a uma determinada lógica de investigação que influencia a forma como a aprendizagem poderá ser estudada, as questões podem ser formuladas, as decisões e procedimentos de pesquisa usados, e a forma de apresentar e representar os resultados (GOMES, DIAS E VARGAS, 2017, p. 123).

A partir de um olhar dialético, ou seja, de uma percepção do movimento entre os participantes, das ações sociais e da constituição histórica e cultural desses sujeitos, é que podemos nos apropriar de conceitos, ideologias e gestos (linguagem, modos e conduta), presentes nas práticas discursivas que são estabelecidas na sala de aula. A sala de aula passa então a ser considerada como lugar cultural, onde, de acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017), os modelos culturais são construídos por meio dos participantes através das práticas sociais e os recursos comunicativos de grupos que se formam dentro e fora da sala de aula.

No caso do professor ouvinte, do aluno surdo e do intérprete de LIBRAS, podemos citar o envolvimento de diferentes grupos e culturas dividindo o mesmo espaço que é a sala de aula, e que a própria constituição desses sujeitos é transformada pela presença do “outro”, sendo esse outro, o intérprete, o professor e o aluno surdo. “Pesquisar a prática discursiva em sala de aula consiste em entender como a linguagem funciona, numa atitude iterativo-responsiva, valendo-se de interações entre a professora e os estudantes na sala de aula, no pátio da escola, em casa, na comunidade” (GOMES, DIAS E VARGAS, 2017, p. 124).

Explicitamos que o presente artigo faz parte de um projeto de tese e que, mesmo estando em processo inicial de pesquisa, vislumbra-se que as formulações teóricas e metodológicas poderão contribuir para colocar em prática a pesquisa empírica. A revisão conceitual apresentada auxilia na aquisição dos conhecimentos teóricos e sua aplicabilidade quanto a coleta, organização e análises do material empírico da pesquisa.

Portanto, pensamos que esta fundamentação teórico-metodológica possa contribuir com futuros trabalhos dedicados à exploração da temática sobre a pesquisa etnográfica, a abordagem histórico-cultural e as relações discursivas entre o professor ouvinte, o aluno surdo e o intérprete de LIBRAS, não se perdendo de vista os questionamentos lançados no início deste artigo, e a importância da teoria de Bakhtin e seu Círculo para a construção da pesquisa em Educação.

Referências

- AMORIM, M. . Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: contexto, 2006, p. 95-114.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução Michel Laudo e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Mussite, 2014.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Para uma filosofia do ato**. Tradução Carlos Aberto Faraco e Alberto Tezza. Austin: University of Texas Press. 1993.
- BRAIT, B. ; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto /enunciado. In: BRAIT, B; MELO, R. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: contexto, 2005, p. 61-78.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BETH, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: contexto, 2005, p. 167-176.

E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/cronotopo/>. Acesso em: 17 de ago.2019.

ERICKSON, F. . Descrição Etnográfica. In: MATTOS, C. L. G. de. (org.). **Etnografia na Educação – Textos de Frederic Erickson**. Rio de Janeiro: 2004, pp. 03-68.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 168p.

FIORIN, J. L.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREITAS, M. T. de A. *et al.* O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal**, Rev. Psicol. [online]. 2015, vol.27, n.1, p. 50-55. ISSN 1984-0292. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1355>.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. e.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cotez 2003. 112 p.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais: elementos metodológico-epistemológico. In: BANDEIRA-DE –MELLO, R.; SILVA, A. B. da. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; VARGAS, P. G. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2017.

GREEN, J. L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista** [online]. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. v. 42. p. 13-79. 2005. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-42-ano-2005/>. Acesso em: 16 set. 2019.

LOPES, W. B.; MORAES, R. M. A. De.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 71-92, jan./abr. 2018.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em 13 jul. 2019.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: contexto, 2005, p. 167-176.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: contexto, 2005, p. 11-36.

SOUZA, S. J. e. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: Polifonia, Alegoria e o conceito de verdade no discurso da Ciência Contemporânea. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. Ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 315-334.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: contexto, 2005, p. 177-190.

A PALAVRA-MUDA DE MACABÉA

Natália de Abreu nascimento¹

Resumo: O presente texto busca realizar uma aproximação da obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, com os estudos realizados em grupo acerca da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin e seu Círculo. Para isso, leva-se em consideração a extração de fragmentos da própria obra de Clarice, a fim de não deturpar o aspecto literário contido no romance, bem como as ideias bakhtinianas acerca da palavra - palavra minha, palavra outra e palavra outra minha -, além da ideia de consciência desenvolvida por Valentin Volóchinov em *A Ciência das Ideologias e a Filosofia da Linguagem*. A pretensão deste trabalho é realizar uma provocação acerca da palavra, de sua renovação de sentidos e do convite a assumir a autoria.

Palavras-chave: Palavra. Consciência. Autoria.

“Eu não sou um intelectual,
escrevo com o corpo”
(Clarice Lispector)

Sim. A palavra, em si, é vazia.

Levarei em consideração aspectos referentes à palavra, como nos apresentou Volóchinov: palavra como signo neutro, como parte da comunicação cotidiana e sua capacidade de ser palavra interior². Não me refiro, então, ao conceito comumente conhecido de palavra formulado pela *linguística não sociológica*, mas à "palavra na qualidade de signo social, como um meio de consciência" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100).

Para realizar essa abordagem, no entanto, optei por tomar como base a obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, lançada em 1977. Essa escolha é inspirada por Bakhtin, ao defender a "literatura como sujeito, como ponto de vista, perspectiva graças à qual é finalmente possível compreender o que é efetivamente a palavra, a enunciação, e como funciona a relação entre a imagem de si para o eu e a imagem de si para o outro (aí compreendido o outro pelo eu)"³. Tendo em vista, também, a presença da palavra em todo e qualquer ato de compreensão, interpretação e resposta, deixo aqui a minha palavra, impactada pelas palavras de Clarice, de Rodrigo S. M. enquanto narrador e de Macabéa enquanto moça que ia vivendo à toa⁴.

Rodrigo S. M. é um narrador que incorpora, ao longo do texto, a angústia e o desafio de revelar uma vida em palavras. Hesita muitas vezes em atribuir descrições à Macabéa e, quando o faz, estremece: "E eis que fiquei agora receoso quando pus palavras sobre a nordestina" (LISPECTOR, 2017, p. 53). Eu, de minha parte, sinto-me um pouco como o Rodrigo: receio não ter vocabulário que expresse a grandeza da obra. Assumo o compromisso, no entanto, de buscar dar o nome real às coisas - quando não for possível, hei de inventar⁵.

Macabéa era mulher, nordestina migrante no Rio de Janeiro, datilógrafa, virgem e gostava de Coca-Cola. Mas não é isso que ela era. Macabéa não sabia quem era: não se indagava, tinha medo de palavras, não sabia qual era o botão de acender a vida e apenas vivia aceitando que as coisas são assim porque são assim. "O seu viver é ralo" (LISPECTOR, 2017, p. 57) e a única marca veemente de sua existência era seu sexo. Até um ano de idade, ela não era chamada porque não tinha nome; no entanto, mesmo tendo nome, não descobrira quem era:

- Não sei bem o que sou, me acho um pouco... de quê? ... Quer dizer não sei bem quem eu sou.

¹ Estudante de História na Universidade Federal Fluminense. E-mail: abreunatalia11@gmail.com

² Volóchinov, 2017, p. 101.

³ Bakhtin, 2019, p. 72.

⁴ Lispector, 2017, p. 50.

⁵ "Mas que ao escrever - que o nome real seja dado às coisas. Cada coisa é uma palavra. E quando não se a tem, inventa-se-a. Esse vosso Deus que nos mandou inventar." (LISPECTOR, 2017, p. 52)

- Mas você sabe que se chama Macabéa, pelo menos isso?
- É verdade. Mas não sei o que está dentro do meu nome. Só sei que eu nunca fui importante... (LISPECTOR, 2017, p. 85)

Parecia que faltavam a ela palavras e, quando não palavras, faltavam sentidos. O seu vínculo com a cultura eram as informações que ouvia na Rádio Relógio: escutou sobre o apelido de Carlos Magno, descobriu que o autor de *Alice no País das Maravilhas* era também um matemático e ficou intrigada com a palavra *mimetismo*. Não sabia muito bem o que significava nenhuma dessas informações, mas, caso perguntassem, era isso que tinha a dizer sobre o mundo. Acreditava que um dia talvez precisasse desses ensinamentos. Na ausência de palavras a dizer, Macabéa encontrava na palavra alheia a forma de atribuir significado às coisas do mundo – mundo esse que era “composto pela tia, Glória, o Seu Raimundo e Olímpico – e de muito longe as moças com as quais repartia o quarto” (LISPECTOR, 2017, p. 91):

Outra vez ouvira: “Arrepende-te em Cristo e Ele te dará felicidade”. Então ela se arrependera. Como não sabia bem de quê, arrependia-se toda e de tudo. O pastor também falava que a vingança é coisa infernal. Então ela não se vingava (LISPECTOR, 2017, p. 69)

A gordura sempre fora o ideal secreto de Macabéa, pois em Maceió ouvira um rapaz dizer para uma gorda que passava na rua: “a tua gordura é formosura!” A partir de então ambicionava ter carnes e foi quando fez o único pedido de sua vida. Pediu que a tia lhe comprasse óleo de fígado de bacalhau... (LISPECTOR, 2017, p. 89)

Maca, porém, jamais disse frases, em primeiro lugar por ser de parca palavra. E acontece que não tinha consciência de si e não reclamava nada, até pensava que era feliz. Não se tratava de uma idiota mas tinha a felicidade pura dos idiotas. E também não prestava atenção em si mesma: ela não sabia (LISPECTOR, 2017, p. 95)

Como nos diz Bakhtin, não é possível olhar a si mesmo de dentro, com seus próprios olhos. Ao contrário: olha-se a si mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios, olhos que nos permeiam e nos ultrapassam. “Eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação da minha própria imagem interior. Dos meus olhos olham os olhos alheios” (BAKHTIN, 2019, p. 51). Macabéa é também possuída por outras vozes e sua existência é afirmada pela literatura, em que por meio da palavra alheia ela existe e sobrevive. Não se trata, todavia, de qualquer palavra: Macabéa, mulher e pobre, é narrada por um homem de classe média, que busca despir-se do seu próprio vocabulário de escritor para encontrar as palavras adequadas para dizer a moça. A criação de um autor masculino é a busca de um afastamento para, então, poder encontrar a personagem. Mas é também a expressão simbólica de mulheres que historicamente, como Macabéa, *lutaram caladas*.

Embora Maca não tivesse consciência de Rodrigo, Rodrigo tinha consciência dela (LISPECTOR, 2017, p. 65) e, logo no início do livro, admite que a sua escrita é a sua forma de defesa: “[...] preciso falar dessa nordestina senão sufoco. Ela me acusa e o meio de me defender é escrever sobre ela” (LISPECTOR, 2017, p. 52) A tomada de consciência da moça nordestina, por outro lado, dá-se também por intermédio de uma palavra-outra: a da cartomante Carlota. A partir da leitura feita pela cartomante, Maca percebeu que sua vida era uma miséria: mal conhecera seus pais, foi criada por uma tia má, estava na iminência de perder seu emprego e já havia perdido o namorado, Olímpico. Mas vai além disso: Carlota apresenta a possibilidade de uma mudança, de uma realidade outra e Macabéa sente que “pela primeira vez ia ter um destino” (LISPECTOR, 2017, p. 101). Entendo que, aqui, não é relevante quais foram as previsões da cartomante. Impacta saber que as palavras de Carlota penetraram Macabéa a ponto de seu material *sígnico* da vida interior (consciência)⁶ ter sido dado de forma distinta. No caso dela, “fiapo de consciência” (LISPECTOR, 2017, p. 108). A partir das palavras proferidas pela cartomante, inaugurou-se um novo *horizonte de expectativas*⁷ para Macabéa.

⁶ Volóchinov, 2017, p. 100

⁷ Conceito utilizado pelo historiador alemão Reinhart Koselleck, em sua obra intitulada *Futuro Passado*.

Macabéa ficou um pouco aturdida sem saber se atravessaria a rua pois sua vida já estava mudada. E mudada por palavras - desde Moisés se sabe que a palavra é divina (LISPECTOR, 2017, p. 104).

Maca é a mulher que tem sua história narrada por um homem; datilógrafa que teme as palavras; nordestina que mora no Rio de Janeiro; filha sem pai nem mãe. Mesmo quando ganhou perspectiva de mudanças, as previsões de seu belo futuro não se realizaram: ao sair da casa da cartomante, eis que a nordestina foi atropelada. Apesar de Rodrigo se encontrar no lugar de poder da palavra escrita, ele não tem poder absoluto sobre o que acontece na vida da personagem: Macabéa existe e tem vida própria. Daí ele não quer falar de morte, mas a vida escapar-lhe às mãos. O atropelamento de Maca não foi, no entanto, uma tragédia para ela: "Hoje, pensou ela, hoje é o primeiro dia de minha vida: nasci". (LISPECTOR, 2017, p. 105). Nasceu no dia de sua morte: encontrou-se consigo.

Rodrigo dizia que "este livro é um silêncio"⁸. Macabéa não sabe gritar, como sugere um dos treze títulos da obra. Ela era palavra e sabia muitas coisas, embora não soubesse que sabia; conheceu palavras-outras, pelos seus ancestrais e pela palavra cotidiana, mas não disse a palavra-outra-sua. Macabéa não usufruiu do seu direito ao grito como Rodrigo: ela era o próprio grito. Sua existência ecoa. "Tomar a palavra, portanto, é romper amarras de uma herança histórica; assumindo para si e para o outro o direito de se narrar como leitor-autor" (ZACCUR, 2016, p. 10). Bom... talvez esse livro seja um convite a tantas Macabéas que andam por aí, o mesmo que Edwiges Zaccur fez às professoras que conheceu: "assumam a autoria, libertem as palavras que anseiam dizer de vocês, de suas experiências e saberes" (ZACCUR, 2016, p. 10).

"Tudo no mundo começou com um sim"⁹. Afirmação. Palavra pulsionadora de vida. Palavra como arena: como nos diz Bakhtin, nada está absolutamente morto e os sentidos terão sua festa de renovação¹⁰. *Questão do grande tempo*. Macabéa morreu simbolicamente, bem como Rodrigo morre simbolicamente várias vezes "só para experimentar a ressurreição" (LISPECTOR, 2017, p. 107). Renovação dos sentidos.

Não esquecer que por enquanto é tempo de sim.

Sim¹¹.

Referências

- BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- KOSELLECK, R. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006.
- LISPECTOR, C. **A Hora de Estrela: edição com manuscritos e ensaios inéditos**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- ZACCUR, E. Como quem colhe e semeia. In: ZACCUR, E. **Fio Solto: que escola você deseja?**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 7-12.
- VOLÓCHINOV, V. **A Ciência das Ideologias e a Filosofia da Linguagem**. In: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Editora 34, 2017.

⁸ LISPECTOR, 2017, p. 51.

⁹ LISPECTOR, 2017, p. 47.

¹⁰ BAKHTIN, 2017, p.79.

¹¹ Em *A Hora da Estrela*, as últimas frases são "Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos" (LISPECTOR, 2017, p. 110), seguido de um *sim* – como tudo começou.

**NUM GRAVETO:
A PA(LAVRA) UMA ENTREVISTA INVENTADA AO CUSPE COM
MANOEL DE BARROS E VALENTIN VOLÓCHINOV¹**

Márcia Fernanda Carneiro Lima²

Resumo: Esta escritura traz o recorte de uma tese em andamento, intitulada: À Moda Ave: Transver a Linguagem Infantil aos Olhos de Manoel de Barros. Não se trata de uma pesquisa sobre o poeta, mas de uma pesquisa em que, na companhia do poeta, afirmo a criança enquanto sujeito poético. Sujeito poético, porque assim como o poeta, a criança renova a palavra (enunciando-a em outro contexto) e renovando as palavras do mundo, renovam o mundo. Esta pesquisa se apoia nos estudos da Filosofia da Linguagem de Bakhtin - principalmente no que toca o conceito de alteridade, palavra e escuta - que germinou e se alastrou nos círculos bakhtinianos a partir das contribuições de um de seus maiores colaboradores, Valentin Nikolaevich Volóchinov. Trata-se de uma entrevista inventada que traz na íntegra as vozes de Manoel de Barros e Valentin Volóchinov devidamente referenciadas em suas obras. Vou tentar como manda o figurino, seguir as orientações acadêmicas para a elaboração de uma entrevista, mas pode que não. Essa escrita traz inscrita em seu título a PA(LAVRA) nesta grafia porque pretende através desta imagem criada compreender as relações da palavra com o trabalho humano de invenção e criação da cultura e de si, no laboro de transformação do mundo.

Palavras-chave: Palavra. Trabalho. Invenção.

Introdução

Antes de tudo, um esclarecimento sobre: NUM GRAVETO e AO CUSPE.

NUM GRAVETO: Graveto é o que compõe a bioarquitetura de uma tese-ninho, elaborada à moda ave. Cada graveto, enquanto graveto que é, tem forma, espessura, densidade e tamanhos diferentes no que pode dar de um graveto conter muitas páginas e noutro, poucas. Também são variáveis os gêneros na escrita de cada graveto, pode que um assunto seja abordado em crônica, carta, conversa, entrevista, poesia e entre outros até mesmo no gênero dissertativo.

Os gravetos aninham escrituras que podem ser lidas sem obrigações numéricas, ou seja, podem ser lidas pela ordem de preferência de quem lê, contudo de acordo com as normas para a escrita de uma tese há um sumário nas páginas iniciais para fins de orientação de leitura. Essa bioarquitetônica brotou da dificuldade de escrever num plano sequencial único. Logo, a ideia de avizinhar os temas e não os enquadrar em um único plano serviu como base para a construção dos gravetos.

A composição de uma tese por gravetos é a afirmação de que é possível criar sem destruir, com base em práticas alteritárias e dialógicas na pesquisa.

Essa arquitetura é uma defesa a heterogeneidade nos modos de produção científica.

Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. [...] Trata-se de texto como enunciado. Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção (BAKHTIN, 2010, p. 308).

Se a ideia é defender que é possível uma escrita outra no campo da ciência a realização desta intenção deve ser coerente, encarnada. Não é coeso defender outros modos de produção científica repetindo rigorosamente o padrão, reproduzindo o discurso único. Na defesa de uma escrita estética, não se pode obedecer somente à escrita técnica. Por que esta defesa? Porque estamos a falar de uma

¹ Um fragmento de pesquisa financiada pelo CNPq

² Mestra em Educação. Aluna do curso de Doutorado em Educação pelo Campo da Linguagem Cultura e Processos Formativos. E-mail: fcarneirocarneiro@gmail.com

tese tecida no campo das ciências humanas. “As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural” (BAKHTIN, 2010, p. 312).

Uma tese tem como uma de suas principais contribuições a produção de conhecimento pela via da criação, seja na afirmação ou na oposição a uma verdade. “Todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre, e não predeterminada pela necessidade empírica” (BAKHTIN, 2010, p. 312). Nos gravetos é possível experimentar exercícios de extralocalização na busca das palavras de encontro, das palavras bivocais, como afirmação a necessidade do combate à escrita monológica, egocêntrica que cala e coloniza as vozes alheias.

Nos gravetos enunciam várias personagens (existências) e como “ferramenta” para o deslize exotópico, utilizo como ponto de partida o significado da palavra no dicionário e na vida. Tento ver para onde a existência chama a ver, saio à cata de saber sobre cada existência para tentar me aproximar do que ela (a existência/personagem) sentiria, pensaria e diria numa tentativa de encontro com a palavra não minha (de autora), mas de uma palavra maior que a minha. Busco pelo mutismo. Penetro no outro, me fundo com ele, mas tomo cuidado para manter, ao mesmo tempo, a distância que garante o retorno que me assegura o excedente de visão necessário para o início do acabamento estético entre autora e personagem, como me ensina Bakhtin (2010). Dessa maneira, se enuncia a seguir, o Cuspe por ele mesmo.

O CUSPE

É cuspe mesmo. Não tem outra palavra. Não queres trazer contigo as coisas desprezadas? Eu sou uma delas! Geralmente provoço nojo, mas se esquecem os nojentos, de que faço parte das melhores brincadeiras de criança, faço acontecer os maiores campeonatos de cuspe à distância do planeta. Venho antes da fala, do diálogo. No duplo de mim, uno e dissolvo, abenço e ofendo.

Nos tempos antigos acreditavam em mim como aquele que afastava os espíritos do mal, que exorcizava os demônios e curava os enfermos. Para os combatentes romanos sempre fui símbolo de força, pois cuspiam nas mãos, antes dos confrontos, os que desejavam fortalecer seus punhos. Nas mãos dos pescadores também estava presente como fonte de sorte antes de jogarem suas redes ao mar. E, se queres fazer moça, como Rabelais ao colher as palavras frescas dos pescadores para nomear os peixes, é bom que cuspas em tuas mãos também, pois será duro teu trabalho quando te aproximares das crianças.

Apesar de Cristo usar de mim para curar, fui ao mesmo tempo, motivo de sua humilhação. Diante do medo e do momento de raiva saio como defesa para animais diversos. Desloquem-se, senhoras e senhores, de seus lugar es acostumados e ouçam: Para que a virtude seja repassada, os bebês da Nigéria recebem um cuspe de um parente que seja um bom orador para que falem bem; três cuspidas sobre o ombro esquerdo dão aos russos a confiança de evitar maus presságios; Na Tanzânia e no Quênia, em algumas tribos, cuspir é ato de hospitalidade de saudação.

Se a ti provoço asco, me explique então sobre pena fiapo poeira farpa fio fibra pena fiapo poeira farpa fio fibra lasca pena fiapo poeira... O que liga? Com o quê, o passarinho avizinha e garante a proximidade das coisas? O cisco não é o todo da obra, mas ao mesmo tempo é a obra toda. A parte do ninho que dele se desloca concentra nela toda arquitetura, toda a cata, o cuidado.

Com cuspe, substância que vem de dentro, o passarinho cria esculturas mínimas num arranjo arquitetônico feito não pelo passarinho sozinho, mas por toda a natureza e o que nela se manifesta, assim como quando enunciamos. Em cada palavra, há de cisco e cuspe. Em cada pensamento, escritura e ato.

É o cuspe, como substância que sai de dentro em direção ao encontro do que está fora que aninha e faz dentro e fora perderem sua dimensão. Na Terra primeira que povoa, senhores pesquisadores, o cisco esculpido a cuspe tem lugar de joia.

Aos nojentos, devo advertir que o cuspe estará presente nesta pesquisa como conector de vozes. Cada poeira, farpa, fio, fibra, lasca, pena. Como disse, o cuspe ou cada graveto, areia, cabelo, prego,

trapo, ramo seco, asa de mosca, grampo, e cuspe, é sagrado. Sagrado não no sentido religioso, mas no sentido de poder e força transformadora situados num tempo onde não há tempo para se olhar os restos. No tempo de máquina que achata a vida e empobrece a experiência humana.

...

O poeta cuiabano Manoel Wenceslau Leite de Barros (1916-2014) estreou no mundo no dia 19 de dezembro de 1916. Estudou em colégio interno em Campo Grande e mais tarde mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se formou bacharel em Direito, em 1941. Seu primeiro livro não era de poesia e foi apreendido pela polícia. Ocorreu que aos 18 anos, como membro da Juventude Comunista, grafitou as palavras: "Viva o Comunismo" em uma estátua. Foi salvo pela dona da pensão onde morava, que pediu ao policial que foi em sua busca para não prender um menino tão bom, que até teria escrito um livro, chamado Nossa Senhora de Minha Escuridão. Tal pedido sensibiliza o policial que não prende o poeta, mas apreende o seu livro. Viajou para Bolívia e Peru, conheceu Nova York e era familiarizado com a poesia modernista francesa. Desde os 13 anos a poesia está presente em sua vida, mas escreveu seu primeiro poema somente aos 19 anos. Seu primeiro livro publicado foi "Poemas concebidos sem pecado" (1937), feito artesanalmente por amigos numa tiragem de 20 exemplares, mais um que ficou com ele. Em 1960 passou a se dedicar a sua fazenda no pantanal, onde e quando "compra o ócio" para ficar à disposição das palavras que, segundo ele, iam ao seu encontro. O autor de versos cujos rudimentos regionais se aninhavam a reflexões existenciais num tom surrealista pantaneiro, ascende na medida em que busca ser menor. Nunca se deixou entrevistar, negava as convivências literárias até Millor Fernandes o "descobrir" na década de 1980, e, a partir daí, torna-se um dos poetas mais lidos no Brasil. Sua consagração como poeta se deu ao longo das décadas de 1980 e 1990. Recebeu o Prêmio da Crítica/Literatura, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte. Recebeu o Prêmio Jabuti de Poesia, concedido pela Câmara Brasileira do Livro, pela obra "O Guardador de Águas". Dizia-se imbiografável, mas sensibilizado pelo sonho do diretor Pedro Cezar permite nascer o documentário "Só dez por cento é mentira – A desbiografia oficial de Manoel de Barros", pela Biscoito Fino, premiado no Festival de Cinema de Paulínea (2009). Anticanônico desvê e transvê a rima, os sonetos, a métrica, criando e defendendo a existência de uma poesia outra que inaugura um mundo onde todas as coisas têm voz. Dedicava-se a fazer bloquinhos em que o lápis cuja ponta abriga nascimentos, gostava de escrever e desenhar à moda de Picasso. Importava-lhe o que diziam as crianças. Manoel é antes de tudo um sujeito que confere ao pensamento infantil um status de importância. Quando ele transcreve a fala de seu filho com cinco anos de idade e atribui a essa fala legitimidade de poesia, ele nos mostra sobre seu trato respeitoso e crível ao pensamento infantil. O poeta não lida com o que a criança cria de maneira "encantada" ou surpresa porque ele não se surpreende com a capacidade criativa e inventiva da criança. Ao contrário, ele acredita na potência criadora da criança. Ele acredita no poder que a criança tem quando nos ensina que "a criança erra na gramática, mas acerta na poesia". Para ele, o que vale é a artesanaria, inventa inutilidades e acastela os bocós. Intitula-se um "ser letral" e como tal assume-se como poeta da palavra e em sua poesia escreve do ponto de vista da coisa, aprazia-lhe inventar palavras e neologismos. Manoel de Barros, filho de João e Alice, casado com Stella, foi pai de Martha, Pedro e João e faleceu aos 97 anos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no dia 13 de novembro de 2014.

Valentin Nikolaevich Volóchinov nasceu em 30 de junho de 1895 em São Petersburgo, Rússia. Fez seus estudos secundários nos anos de 1904 a 1913 e aos dezoito anos ingressou na faculdade de Direito, mas não concluiu seus estudos em função do abandono de seu pai. Começou então a trabalhar para sustentar sua mãe que por questões de saúde se encontrava impossibilitada de ajudar com as despesas. Sua saúde também era delicada, visto que a tuberculose o impediu de ser aceito no exército. Casou-se com uma estudante e começou a dar aulas particulares. Participou a convite de amigos, em 1919 em Nevel, de um grupo que começa a se reunir informalmente para estudos e discussões entre tantas sobre questões religiosas e a filosofia de Kant. Este grupo passou a ser chamado posteriormente de "Círculo de Bakhtin". Sua produção bibliográfica atesta sua

atuação como poeta e crítico da música. Em meados dos anos 1920, a teoria marxista tinha se tornado hegemônica e constava das leituras obrigatórias para ingresso no ILIAZV e isso de certa forma nos permite compreender sobre a influência do marxismo em sua obra. Volóchinov retomou seus estudos acadêmicos na Universidade, no departamento de literatura e de artes da Faculdade de Ciências Sociais. Com o tema sobre a transmissão da palavra do outro em obras literárias, matriculou-se no doutorado no Instituto de Línguas e Literaturas do Oriente e do ocidente (ILJaZV), em 1926. Era do seu desejo a construção de uma sociologia da arte. Suas obras mais conhecidas no Brasil são: O artigo “A palavra na vida e a palavra na poesia”; “O freudismo: um esboço crítico” e “Marxismo e filosofia da linguagem”. Apesar de na época acharem que era um *alter ego* de Bakhtin, Volóchinov era real e com a saúde frágil morre aos 41 anos, em 13 de junho de 1936.

Pesquisadora: Antes de tudo gostaria de agradecer pela oportunidade de estar diante dos dois, mesmo que pela via dos estudos que faço através do que cada um deixou em escrita. Não são contemporâneos. Não se corresponderam. Não produziram sua obra no mesmo tempo, sob a mesma ótica, mas me permitem, no meu tempo e na unidade singular da minha existência, dialogar com os dois a partir do que em mim faz sentido. A primeira pergunta é bem simples e já me desculpo pela simplicidade de tal questão que de certa forma denuncia algumas fragilidades e indefinições de minha parte. Estou há dois anos cursando o Doutorado e recentemente tive a impressão de compreender com maior clareza minha questão de pesquisa. Inicialmente havia duas questões flutuantes: 1 - a palavra que chamo de “neonata”, palavra recém-nascida da boca da criança que no grande tempo é anciã, mas que ao ser pronunciada pela primeira vez de modo único e singular renasce renovando os sentidos; 2 – o desejo de afirmar a criança enquanto sujeito poético, porque se enuncia pela capacidade secundária de modelação que é da ordem da invenção. Recentemente, com o aprofundamento nos estudos da Filosofia da Linguagem, mais especificamente em diálogo com Augusto Ponzio, o impasse (que é sempre muito bem vindo) se transformou em uma nova compreensão. Entendo com maior clareza que a palavra neonata é um material signífico que me permite afirmar com força a criança enquanto sujeito poético. Esta compreensão recente é tardia? Deveria a pessoa que pesquisa iniciar seu trabalho com todas as clarezas?

Valentin Volóchinov: No início da pesquisa não se pode construir uma definição, apenas indicações metodológicas: é preciso, inicialmente, apalpar o objeto real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites. No início da pesquisa, o instrumento de busca consiste nem tanto no pensamento que cria fórmulas e definições quanto em olhos e mãos que tentam apalpar a existência real de um objeto. Entretanto, justamente no nosso caso, os olhos e as mãos estão em uma situação difícil: os olhos nada veem e as mãos não têm nada para apalpar. Talvez o ouvido esteja numa situação melhor, pois tende a ouvir a palavra, ouvir a língua.³

Pesquisadora: Obrigada professor, pela acolhida, diante do que me diz me sinto mais leve, pois é mesmo assim que me sinto: na condição de cegueira e de mãos vazias, logo, é pela necessidade de escuta, que me mobilizo a esta entrevista. Gostaria muito de ouvi-los e por isso seguirei indagando, primeiramente ao Sr. Manoel de Barros e em seguida ao Sr. Valentin Volóchinov. Já que busco a palavra neonata, gostaria de saber, o que é antes de tudo, a palavra?

Manoel de Barros: Palavra dentro da qual estou há milhões de anos é árvore. Pedra também. Eu tenho precedências para pedra. Pássaro também. Não posso ver uma dessas palavras que não leve um susto. Andarilho também. Não posso ver a palavra andarilho que eu não tenha vontade de dormir debaixo de uma árvore. Que eu não tenha vontade de olhar com espanto, de novo, aquele homem do saco, a passar como um rei de andrajos nos arruados de minha aldeia. E tem mais uma: as andorinhas, pelo que sei, consideram os andarilhos como árvore.⁴

³ Volóchinov. Valentin, *Marxismo e Filosofia da linguagem*, 2013, p.143-144.

⁴ *Palavras – O Fazedor de Amanhecer* (2001), em *Poesia Completa*, 2010, p. 377.

Volóchinov: Nenhuma palavra reflete com absoluta precisão (“objetivamente”) o seu objeto, o seu conteúdo. A palavra não é, de fato, a fotografia daquilo que denota. A palavra é um som significante, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos. Fora da enunciação, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é senão um conjunto de linhas retas ou semicirculares de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel em branco.⁵

Pesq.: Quando então a palavra torna-se palavra?

V.: A palavra torna-se palavra somente no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, que pode ser compreendida e avaliada não somente pelo falante, mas também pelo seu auditório, seja este potencial ou realmente existente.⁶

Pesq.: Posso pensar então que a palavra só faz sentido no contexto cultural de uma enunciação que se constrói na vida. Na escola, em geral, muito disso se desconsidera. A palavra da vida é trocada pela palavra da “cartilha”. E quando chega o menino com outras palavras que não sejam as da escola todo um arcabouço de correção é montado. Não nego a importância dos conhecimentos historicamente construídos como ortografia, gramática, entre outros, o que questiono é a valoração única ao conteúdo que desloca em grande medida a palavra da vida para a palavra da folha em branco. Imagino o que já vieram te dizer Sr. Manoel...

M.B: Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: Eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: Quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu.⁷

Pesq.: O Sr. acha que essa “acusação” pode ter a ver com a invenção de seu idioleto?

M.B: Escrevo em idioleto manelês arcaico (idioleto é o dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e com as moscas). Preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais agradável do que o solene. (Para limpar das palavras alguma solenidade – uso bosta). Sou muito higiênico. E, pois, o que ponho de cerebral nos meus escritos é apenas uma vigilância para não cair na tentação de me achar menos tolo que os outros. Sou bem conceituado para parvo. Disso forneço certidão.⁸

Pesq.: Sr. Volóchinov, aproveitando que o poeta anteriormente tocou na questão da linguagem, como surge e o que é a linguagem na tua perspectiva?

V.: A linguagem nasce da necessidade de comunicação dos reagrupamentos humanos da primeira idade da pedra. Inicialmente se compõe de gestos, da mímica e depois do material sonoro. Servindo a estas necessidades de comunicação dos homens, a linguagem serve ao mesmo tempo

⁵ Volóchinov. Valentin. A Construção da Enunciação e outros Ensaios. 2013, p. 195.

⁶ Volóchinov. Valentin. A Construção da Enunciação e outros Ensaios. 2013, p. 196.

⁷ Palavras – Ensaios Fotográficos (2000), em Poesia Completa, 2010, p. 392.

⁸ 2ª Parte Desejar Ser – Livro Sobre o Nada (1996), em Poesia Completa, 2010, p. 338.

como instrumento particular de um processo econômico, serve de conjunto mágico. Sendo produto da vida social, refletindo-a não só no campo semântico, mas também nas formas gramaticais, a linguagem tem ao mesmo tempo uma enorme influência inversa sobre o desenvolvimento da vida econômica e sócio-política. Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem.⁹

Pesq.: Tua resposta me leva a outra questão, na questão que compreende a palavra enquanto “artefato” de trabalho. Me faz pensar no que os futuristas russos nos ensinam sobre a possibilidade de mudança, segundo eles, para se mudar o mundo é preciso mudar as palavras do mundo. Aprendo com Marisol, Miotello e Ponzio que a mudança de um conectivo, por exemplo, altera radicalmente o sentido das interações com o outro. Faz total diferença “ter medo *do* outro” ou “ter medo *pelo* outro”. Fico cá pensando no que seria se ao invés de termos aprendido a ser e estar no mundo segundo as palavras do homem racional, do homem político, tivéssemos aprendido a ser e a estar no mundo a partir da escuta das palavras do poeta... Nesse laboro, na construção de mundos, a (pa)lavra! O que pensas a respeito da sobreposição da língua culta ao discurso cotidiano, Sr. Manoel?

M.B.: Contenho vocação para não saber línguas cultas. Sou capaz de entender mais as abelhas do que alemão. Eu domino os instintos primitivos. A única língua que estudei com força foi a língua portuguesa. Estudei-a com força para poder errá-la ao dente. A língua dos índios Guatós é múrmura: é como se ao dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras. A língua dos Guaranis é gárrula: para eles é muito mais importante o rumor das palavras do que o sentido que elas tenham. Usam trinados até na dor. Na língua dos Guanás há sempre uma sombra do charco em que vivem. Mas é língua matinal. Há, nos seus termos, réstias de um sol infantil. Entendo ainda o idioma inconversável das pedras. É aquele idioma que melhor abrange o silêncio das palavras. Sei também a linguagem dos pássaros – é só cantar.¹⁰

Pesq.: Ao errar a língua portuguesa ao dente, senhor poeta, tu a recria e pela potência criadora tua poesia é arte, bem assim como fazem as crianças arteiras! Compreendi lendo em seu livro, Sr. Volochinov, “A Construção da Enunciação e Outros Ensaios”, mais especificamente no texto, “A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia”, em que começa por examinar detalhadamente alguns estudos sobre a arte contemporânea destacando opiniões que chama de “opiniões errôneas”. Ressalta que estas são opiniões tecidas por alguns marxistas. Aponta ainda que a sociologia vem se demorando sobre as questões concretas da história da literatura, mas que não tem seriamente tentado estudar a estrutura imanente de uma obra artística. Na crítica que tece, o senhor ressalta dois pontos falsos: - ter como objeto da investigação a estrutura da obra; - deter-se na psique individual do artista ou do contemplador. Onde estaria o erro?

V.: Os dois pontos de vista pecam em um mesmo erro: tentam encontrar uma parte na totalidade.¹¹

Pesq.: Se o artístico não está nem no objeto nem na psique isolada do criador ou do ouvinte, onde está?

V.: O artístico representa uma forma especial da interação do criador com os ouvintes, na relação fixada em uma obra de arte.¹²

⁹ Volóchinov, Valentin. A Construção da Enunciação e outros Ensaios. 2013, p. 155.

¹⁰ Línguas – Ensaios Fotográficos (2000), em Poesia Completa, 2010, p. 381-382.

¹¹ VOLOCHINOV, 2013, p. 75.

¹² VOLOCHINOV, 2013, p. 76.

Pesq.: Gostaria de transcrever de Manoel de Barros um apêndice do poema, “Biografia do Orvalho” para trazer à pensa:¹³

(Apêndice)

- 1.Ninguém consegue fugir do erro que veio.
- 2.Poema é lugar onde a gente pode afirmar que o delírio é uma sensatez.
- 3.A limpeza de um verso pode estar ligada a um termo sujo.
- 4.Por não ser contaminada de contradições a linguagem dos pássaros só produz gorjeios.
- 5.O início da voz tem formato de sol.
- 6.O dom de esculpir o orvalho só encontrei na aranha.
- 7.Pelos meus textos sou mudado mais do que pelo meu existir.
- 8.Não é por fazimentos cerebrais que se chega ao milagre estético senão que por instinto linguístico.
- 9.Sabedoria pode ser que seja ser mais estudo em gente do que em livros.
- 10.Quem se encosta em ser concha é que pode saber das origens do som.

Neste fragmento, não encontramos o autor, posto que ele, como nos ensina Bakhtin (2010), só pode ser visto no todo de sua obra, uma vez que é de natureza criadora e não criada. Contudo nisto que chamarei de grão da obra, podemos compreender um pouco mais dessa “forma especial da interação do criador com os ouvintes”, a que o Sr. Volochinov se refere. Longe de tentar analisar seu trabalho enquanto objeto e tampouco sob a perspectiva de entendimento a partir da psique isolada do criador ou do ouvinte, pergunto: Em que se materializa essa forma especial de comunicação? Seria no seu modo transvidente de ver o mundo através da lógica da contradição, inversão (“Poema é lugar onde a gente pode afirmar que o delírio é uma sensatez”) no valor que confere às coisas ínfimas (“O dom de esculpir o orvalho só encontrei na aranha”), e no que isso nos provoca? Estaria essa “forma” presente no deslize epistemológico, na extralocalização em que fala do ponto de vista “da coisa” (“Quem se encosta em ser concha é que pode saber das origens do som”), na busca das palavras de encontro e no que isso nos afeta? Estaria no mundo que inaugura através da criação de palavras novas (“Não é por fazimentos cerebrais que se chega ao milagre estético senão que por instinto linguístico”) e no que isso nos acende? Qual a sua relação com a palavra senhor poeta?

M.B.: Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja.¹⁴

Pesq.: Compreender esta relação que estabelece, Sr. Manoel, esta forma única de enunciação realizada no material da tua obra artística me chama a tentar compreender a palavra neonata como forma de enunciação poética, como forma de enunciação estética, realizada no material da palavra. Por isso, saio à cata delas no discurso cotidiano comum nos enunciados das crianças. Na sua opinião, Sr. Volochinov, o que posso encontrar no discurso cotidiano comum?

V.: Nele se encontram os fundamentos, as potencialidades de uma forma artística futura.¹⁵

Pesq.: A palavra neonata parida pela criança se aninha no discurso cotidiano comum e por isso está prenhe de potência criadora (porque artística), também é “palavra na e da vida”, correto?

¹³ BARROS, Manoel de. Poesia Completa. 2010, p.374

¹⁴ BARROS, Manoel de. Poesia Completa. 2010, p.347.

¹⁵ VOLOCHINOV, 2013, p. 77.

V.: A palavra na vida, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.¹⁶

Pesq.: Gostaria de agradecer novamente pela possibilidade do encontro e de encerrar esta entrevista inventada com as considerações finais de Manoel de Barros, o que o senhor espera da palavra?

M.B.: Agora só espero a despalavra: a palavra nascida para o canto – desde os pássaros. A palavra sem pronúncia, ágrafa. Quero o som que ainda não deu liga. Quero o som gotejante das violas em cocho. A palavra que tenha um aroma ainda cego. Até antes do murmúrio. Que fosse nem um risco de voz. Que só mostrasse a cintilância dos escuros. A palavra incapaz de ocupar o lugar de uma imagem. O antesmente verbal a despalavra mesmo.¹⁷

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- MELLO, B, Marisol. **O Amor em Tempos de Escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- VOLÓCHINOV, N, Valentin. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- VOLÓCHINOV, N, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

¹⁶ VOLOCHINOV, 2013, p. 77.

¹⁷ BARROS, Manoel de. Poesia Completa. 2010, p. 368.

PALAVRA ENSAÍSTICA: A ESFOLA DO LEÃO DE NEMÉIA

Ana Elisa Alves dos Santos¹

Resumo: O presente texto traz como proposta pensarmos o gênero ensaio como escritura acadêmica. O ensaio apresenta um discurso que prioriza a liberdade de espírito da autora-pesquisadora e a interação entre conteúdo e forma no ato escriturístico. Nosso objetivo é defender um plano estético para o encontro de vozes dos sujeitos da pesquisa sem tirá-las de sua força axiológica. Para tal, conversamos com Bakhtin sobre a arquitetônica criativa de um objeto estético-discursivo para enunciar nos estudos das ciências humanas. Como metáfora para este diálogo foi usado o mito de Hércules e o seu primeiro trabalho – matar o Leão de Neméia.

Palavras-chave: Ensaio. Bakhtin. Objeto estético-discursivo. Leão de Neméia.

Introdução

Bakhtin afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”. Logo, não estamos falando de coisas, estamos? Estamos falando de gente, pessoas, jovens, crianças, humanos, brasileiros, de sujeitos da cultura daqui, de lá, de cá; que sentem, comem, copulam, pensam, excretam, correm, desejam... Fica sem motivo e até sem graça que na hora da pesquisa científica nos transformemos em objetos inanimados. A pesquisadora se transforma num objeto da academia aceitando a opressão da escritura no gênero dissertativo-argumentativo e os sujeitos da pesquisa se transformam num objeto da pesquisadora, a qual pica suas falas extraindo-as de seu contexto valorativo. Isso pode parecer bizarro, mas se refletirmos com sinceridade existe aí um fundamento ao qual discordamos (2011, p.395). Na vida e na pesquisa estamos o tempo todo lidando com o encontro de uma consciência com outra consciência, encontro do cognoscente com o cognoscível. Segundo Bakhtin (ibidem), ambos se expressando ao falar e ao escutar responsivamente. O apagamento de uma das vozes promove inevitavelmente o fenômeno do monologismo, que “nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma-responsiva, de outro *eu* (*tu*) isônimo” (ibidem, p.348). A coisificação se instaura no contexto monologizador, em que o outro-cognoscível permanece objeto da consciência da autora-pesquisadora. Bakhtin nos toca fundo quando nos diz que não podemos objetificar os sujeitos na pesquisa para que as ciências humanas, feita por humanos com humanos, tenha suas bases numa relação humana, dialógica e não hierarquizada. Isto pressupõe que o olhar e o falar do outro que me concede existência precisa ser tratada com muito carinho e com todo o respeito que ele ou ela, elas ou eles merecem. Trabalhar com a palavra do outro se apresenta, pois, como cuidadosa tarefa para que não corramos o risco de obliterar o seu brilho a favor da arrogância do monologismo do *eu-pra-mim*.

Um projeto de dizer navega no movimento alteritário da escritura, no mar revolto do partear um texto-tese-dissertação. É uma trama-molhada delicada e potente. Delicada, porque a sensibilidade exerce sobre nós um papel fundamental na indicação dos caminhos para empreender os fios condutores. Potente, porque nela está contida a palavra ideológica carimbada na cultura de um naco de mundo. Molhada, porque está encharcada axiologicamente do tom emotivo-volitivo da qual faz parte. Ao considerar esses pontos, a fala do cognoscível invoca a proteção de um campo de forças que priorize os meios hábeis necessários para salvaguardar na pesquisa sua palavra viva.

É um jogo arriscado na busca pela palavra que dará densidade ao problema a ser discutido, ao mesmo incitante, instigador – nunca entediante. A pesquisadora não fala *pelo* outro e sim *com* o outro, tanto no trabalho de campo quanto no momento da produção textual. Tomando a escritura

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro. Professora de Artes Cênicas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Estudos Bakhtinianos Atos – UFF. E-mail: anaelisa.alsan@gmail.com.

acadêmica nas ciências humanas como um ato responsável de acolhimento da palavra do outro e por extensão aqui, ousar dizer, da palavra de si mesma - pesquisadora em diálogo - acho que podemos pensar na escritura acadêmica como uma arquitetônica de um objeto estético de acordo com os estudos de Bakhtin (2014) sobre material, conteúdo e forma, encontrados na obra *Questões de Literatura e de Estética*. Estes estudos nos ajudam a tramar movimentos-outros de trazer a vida em palavras vivas, tanto do cognoscível quanto do cognoscente em escuta responsiva no encontro das vozes.

O objeto estético é uma criação que inclui em si o criador: nela o criador se encontra e sente intensamente a sua atividade criativa, ou ao contrário: é a criação tal qual aparece aos olhos do próprio criador, que a cria com amor e liberdade (é verdade que não é uma criação a partir do nada, ela pressupõe a realidade do conhecimento e do ato, que ela apenas transfigura e formaliza) (BAKHTIN, 2014, p.69).

Quisera ter tido acesso a esses ensinamentos bakhtinianos quando tive que escrever minha dissertação de mestrado em 2005. Recordo-me do quanto foi opressor aquele processo de ter que enunciar em uma única forma sem direito à liberdade de expressão. Criar no terreno árido delimitador da ciência oficial. Como criar um objeto estético nestas condições? Poucas chances para a liberdade de espírito, posso dizer. Chorava tanto e incorria no erro de dizer a mim mesma: – Você não sabe escrever! Resolvi pagar uma professora de português só para me ensinar a escrever no gênero acadêmico. O tempo foi passando e poucas palavras saíam. O tempo foi se esgotando. Sentia náuseas. Acordava com dores só de pensar em me aproximar do computador para escrever. O medo me invadia. – E se eu não conseguir? Digo com sinceridade: Foi uma tortura!

Uma criação em favor da não mortificação das vozes. É o que queremos. Incluindo a sua voz, caro leitor!

A realidade do conhecimento e do ato, dito na parceria do amor e da liberdade é algo novo para mim. Ao pensar na metodologia enrijecida das ciências humanas, esta que tolheu minha criatividade no curso do mestrado e que bane a liberdade de espírito dos sujeitos como uma impostora, me faz lembrar do primeiro trabalho de Hércules² na mitologia grega. O herói deve matar e esfolar o perigoso Leão de Neméia, filho dos Titãs - Tifão e Equidna. Um leão terrível que assassinava os habitantes da cidade de Neméia. Penso nele enquanto uma criatura epistemológica de princípios congelantes, de regras metodológicas que fora dos números não podem ser consideradas. Assassino do objeto estético. Temos que aniquilar este astuto-devorador-opressivo de provas irrefutáveis.

- Mas que bafo podre é esse na minha narina?
Sabia que ele viria
Iria se apresentar
Esse monstro danado
Fera a me fazer recuar
Mas daqui não saio não
Vou pra frente sem volta fanfarrão
Te pego malandro na toca
O cerco vai se fechar

De tacape em punho sigo a passos cautelosos pelas colinas. Embora a idade dessa criatura repercutisse centenários, seu corpo esbanjava jovialidade por ser muito bem alimentado por elogios. Sua arrogância tamanha fez de sua pele um escafandro blindado contra possibilidades de

² Semi-deus da mitologia grega tido como um homem de força descomunal. Filho do deus Zeus com a mortal Alcmena. A deusa Hera esposa de Zeus, enciumada pela traição do marido, declarou desde cedo sua perseguição ao filho bastardo do marido. Hércules cresceu, casou-se com Mégara e teve dois filhos. Os rompantes de personalidade de Hércules irritaram a muitos, principalmente a Hera, que com o uso da magia enlouqueceu-o certa vez. O ataque de loucura fez com que ele atacasse e matasse seus dois filhos e a esposa. Quando se deu conta do que havia feito caiu em desespero. Foi até o oráculo de Delfos e recebeu da Pitonisa o conselho de servir ao rei de Tirinto – Euristeu, e realizar quaisquer trabalhos que ele ordenar. Foram doze tarefas, quase impossíveis de serem realizadas - Os Doze Trabalhos de Hércules. (Graves, 2014)

escritas criativas. Missão quase impossível penetrar naquela carne. Mas não estou só! Estou com Bakhtin, Marisol, Ana, Angélicas, Denise, Fernanda, Liliane, Márcia, Maria Letícia, Miza, Nathália, Patrícia, Reginaldo e mais um batalhão de outras vozes heterocientíficas que clamam por vozes vivas na pesquisa. Militamos nosso lugar de pesquisadores-autores que criam com amor e liberdade para fazer emergir o conhecimento como compreensão da expressão – de pupila com pupila. Embrenhamo-nos no ato ético cuja matéria é a palavra, no ato estético cujo produto é a forma e no ato cognitivo cuja elaboração chama o conteúdo. Porque compreendemos que “fora da relação com o conteúdo, ou seja, com o mundo e os seus momentos, mundo como objeto do conhecimento e do ato ético, a forma não pode ser esteticamente significativa, não pode realizar suas funções fundamentais” (BAKHTIN, 2014, p.35).

O objeto estético é fruto da compreensão entre a forma e o conteúdo na sua inter-relação essencial. Onde *a forma como forma do conteúdo e o conteúdo como conteúdo da forma* copulam a vida em palavras na obra discursiva. Mas para isso não há outra saída. Não há escapatória, a não ser que matem esse Leão! Esse monstro da escrita petulante (ibidem, p.69).

Cheguei a vê-lo ao longe entrando na sua caverna. Salpicado de sangue estava da matança daquele dia. Fui me aproximando devagar. Haviam me dito que a toca tinha duas entradas então bloqueei uma delas com cuidado. Porém, o barulho do rolar de pedras fez se mover o danado. Uau! Ele era bem maior do que pensava. Seu urro era ensurdecedor e seu bafo de carnificina era causticante. Parti pra dentro. Dei com o tacape com toda força no seu focinho.

A clava se espatifou e ele conseguiu abocanhar-me um dedo. Senti uma dor lancinante que só se aplacou com um grito de guerra.



Fonte da Internet: O Leão de Neméia.

Ahrrr! Naquele momento o som passou pela minha garganta feito um porrete, agarrei sua juba com muita raiva e meus braços do tamanho de todos aqueles que queriam aquela constrição aniquilada na pesquisa apertaram de maneira descomunal seu pescoço. Apertamos, apertamos e apertamos até seu corpo desfalecer completamente. Era o seu fim!?! Estava exausta. Todavia tinha que terminar a missão – arrancar o couro da fera. Mas como fazê-lo? Era impenetrável. - Esfole-o com a própria garra, sussurrou Bakhtin.

Assim o fiz

Sua pele vesti
Empoderada fiquei
Até brinquei
Ele vive em mim...
Agora posso **Ensaíar** o mundo com força

Dizer “ensaio” é o mesmo que dizer “pesagem exigente”, “exame atento”, mas também o “exame verbal” cujo impulso liberamos (Starobinski, 2018, p.13). Compreensão original de um problema, o ensaio nos enseja à renovação para determinado campo teórico em que a pluralidade possa se caracterizar. O poder de ensaiar é o poder de experimentar, de ensaiar-se a si mesmo em discursos de curiosística explosão. Na estética da mistura, o homem é livre para inquietar-se com questões em abertura de sentidos múltiplos, pois só “um homem livre, ou liberto, pode inquirir e ignorar” (ibidem, p.23). O estético ensaísta labora com seus próprios elementos ético-cognitivos de maneira autônoma, participa ativa-axiologicamente da tensão essencial entre forma e conteúdo. É a forma, é o ensaio que dá o tom emotivo-volitivo. De que adianta viver num mundo onde não podemos criar, experimentar, alargar capacidades; um mundo, onde não podemos nos reinventar a cada instante?

Reivindicamos a escritura acadêmica como processo criativo!

Reivindicamos a escuta do gênero no ato escriturístico!

Conclamamos o encontro da arte com a ciência na pesquisa!

Escrever no gênero Ensaio é escrever dando asas à sabedoria para que ela voe e faça seu ninho naquilo que precisa ser dito em interações múltiplo- diversas. Vejam, estamos nos opondo a fórmula matemática: Forma + Conteúdo = Material Organizado. Estamos falando da forma como expressão de uma atividade criativa que não sucumbe à superioridade da linguagem positivista. “O ensaio confere à experiência tanta substância quanto a teoria tradicional às meras categorias” (Adorno, 2003, p.25). Estamos diante de um movimento estético, exaustivo e sério, cujo rigor é: *Tem gente aí!* Cujo rigor é mergulhar no objeto sem reduzi-lo a outra coisa que não seja ele mesmo em profundidade caleidoscópica. A rebeldia à mesquinhez do método transgride a cultura oficial para fugir do homem acabado, concluído, embalsamado na sólida ciência quantificadora.

“O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplinar a realidade fraturada” (ibidem, p.35). Por isso sua intermitência é tão imperiosa na suspensão dos conflitos. É tão vivo, viçoso, dinâmico na ausência do querer eternizar o transitório em certezas indubitáveis. Os próprios pensamentos escapam a uma lógica discursiva no viver ebulitivo ululante, passante de galho em galho no alvorecer de seu nascimento mental. O que equivale dizer que *a ordem dos conceitos, uma ordem sem lacunas, não equivale ao que existe, sendo assim, também o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva* (ibidem, p.25).

Nesta heresia vou fundar
Um campo onde possa ceifar
No mar de questões profundas
Beber o néctar do se lançar
O sério é ser humano
O rigor é se liberar
Beirar a flor do encanto
No encanto de se encantar
Deixa pra lá o espanto!
Vem conosco arar
A terra já está molhada
Na dança do bakhtiniar

“A lei formal mais profunda do ensaio é a heresia. Apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente manter invisível” (Adorno, 2003, p. 45). Nestas palavras de Adorno (2003), encontradas na página 45 de seu texto intitulado *O Ensaio como Forma*, ele afirma a necessidade de infração à ordem vigente, à ortodoxia que invisibiliza a força e a ideologia nas narrativas de gente. Resgatamos na forma a visibilidade da vivência do estado estético-criativo (heterodoxo) na sua penetração com corporalidade sensível-espiritual; no sim à audácia de estilo, apreendendo os vocábulos como arte na sua relação dramática com o dizer.

No Ensaio, o esteta singular ensaia em linguagem científico-artística a composição direcionada ao encontro de vozes em equipolência. Distanciando-se do obtuso espírito dogmático, nós liberamos as forças no desapego a esses sapatos de bico fino. Portanto, a forma libera em

expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiológicamente com o conteúdo (...) (Bakhtin, 2014, p.59).

Lukács (2018, p.89) vai dizer que “na ciência, são os conteúdos que atuam em nós; na arte, as formas; a ciência nos oferece fatos e suas conexões; a arte, almas e destinos”. Conteúdo pode ter um sentido muito abrangente. O que não contém o que, que não contém nada? Escolha seu ângulo para não se perder. A ciência não precisa anular a arte. O que dizer de uma tese no campo teórico da arte escrita sem princípios artísticos? A arte não precisa anular a ciência. Arte e ciência não são inimigos dualistas, muito menos duelistas. Tudo são fronteiras: na vida, na ciência e na arte; estes são os três campos da cultura humana que *só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade, mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa, lamentavelmente, é o que acontece com maior frequência*, já dizia Bakhtin (2011, p.XXXIII). Cultura humana, cultivo da vida, cultivo para dar a vida, fazer a vida brotar, proliferar engajada em interdependências diversas. Qual o objetivo de separar o que já nasceu unido para oferecer a dinâmica da vida? Seria a título de estudo, talvez? Tudo bem, todavia visualizemos a dimensão abrangente que configura as partes como um corpo uno, que sem uma das partes empobrece, entristece e morre.

Imprescindível nós conversarmos sobre este jogo das formas de enunciação estética através da palavra, da palavra ensaística com suas múltiplas gamas de fazer o dado rolar. Lukács nos convida a perceber a ensaísta como aquela que respira a forma, a forma enquanto hálito que forja o destino. Ao mesmo tempo, a questão-destino determina em toda parte o problema que constitui a forma (2018, p.95). O ensaio, sem dúvida, se manifesta como uma expressão artística de corporatura genuína; que pulsa, que invade os caminhos por um acabamento provisório vivificador. Em defesa da vida-voz-viva, ele segue sem medo de ser piegas, de ser intruso ou impostor, pois o medo neste caso, teria o hábito de estar ao lado daqueles que tem algo a esconder.

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (Max Bense, 2018, p.11).

Referências

- ADORNO, T. **O ensaio como forma**. (pág. 15-45). In: Adorno, W.T. Notas de Literatura I. Tradução Jorge de Almeida, Ed. 34, Coleção Espírito Crítico. São Paulo, 2003. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/181008/mod_resource/content/1/Adorno.%20El%20ensayo%20como%20forma.pdf. Acesso em: 28/04/2019
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. 7 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014.
- BENSE, M. O Ensaio e sua Prosa. In: PIRES, Paulo Roberto (org.). **Doze ensaios sobre o ensaio**. Antologia Serrote. São Paulo, 2018, pág. 110-124.
- GRAVES, R. **Mitos Gregos**. São Paulo, SP: Madras, 2014.
- GYÖRGY, L. Sobre a essência e a forma do ensaio: carta a Leo Popper. In: PIRES, Paulo Roberto (org.). **Doze ensaios sobre o ensaio**. Antologia Serrote. São Paulo, 2018, pág. 86-109.
- STAROBINSKI, J. É possível definir o ensaio?. In: PIRES, Paulo Roberto (org.). **Doze ensaios sobre o ensaio**. Antologia Serrote. São Paulo, 2018, pág. 12-26.

HETEROCIÊNCIA, ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE: UMA REVISÃO CRÍTICA PARA PENSAR OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Nathan Bastos de Souza¹

Resumo: O objetivo deste texto é pensar os estudos da linguagem tomando como ponto de intersecção a noção de heterociência, advinda da reflexão de M. Bakhtin, colocando-a em relação com as contribuições da teoria da complexidade, formulada por Morin, os estudos culturais, desenvolvidos por Hall, e os modelos contemporâneos de subjetividade, de Signorini. Em nossa perspectiva de trabalho, desenvolvemos a discussão sobre identidade e alteridade e utilizamos o cotejamento de textos como proposta metodológica. Em nossas considerações finais expomos a discussão epistemológica que levamos a cabo com uma proposta de estudo da linguagem pensada a partir de contribuições que extrapolam o núcleo da língua, assim, ganhando terreno em relação ao sujeito, ao acontecimento, à complexidade das relações que mantemos com os outros e que não se apagam no fazer científico.

Palavras-chave: Heterociência. Estudos da linguagem. Estudos Bakhtinianos.

Introdução - Um ponto de transbordamento

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 da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção do contexto futuro.
M. BAKHTIN

Depois de um século da publicação do *Curso de Linguística Geral (CLG)*, obra póstuma de Saussure (2012), vemo-nos ainda problematizando suas considerações. O livro se tornou paradigmático, seu autor considerado o “pai da linguística” e, desde então, tem sido muito discutido, servindo de base para muitos autores posteriores, como ponto de partida para debates acalorados já que as suas brechas deram/dão ensejo para pensar a linguagem de maneiras outras. O estruturalismo em linguística, tendência que se desenvolveu na Europa em duas linhas de orientações diferentes, teve no CLG a palavra de ordem e o tomou como bateria de noções para estudar a estrutura das línguas naturais.

Por volta do final dos anos 1960, época em que a linguística se tornava uma disciplina autônoma no Brasil, o estruturalismo encontrava seus limites no hemisfério norte, já que demonstrava claros sinais de esgotamento. Uma das propostas de revisão vem de Benveniste que reclamava espaço para o sujeito, afirmando que apresentava um papel essencial na língua². Na mesma esteira, Coseriu, por outro lado, afirmava que a noção de sincronia era uma ficção, impossível de delimitar, já que os mecanismos da língua estão em constante movimento. Michel Pêcheux, sem rodeios, assegurava que a linguística saussuriana, ao retirar-se do campo da *parole*, transformava os fenômenos referentes ao texto e à semântica em terra de ninguém (ILARI, 2007).

O ponto de transbordamento da linguística estrutural é o sujeito, afirma Flores (1998), e a crítica maior seria porque estamos diante de uma teoria que se preocupa com um objeto que está, desde sempre, fechado sobre si mesmo, o que se comprova com a menção ao seguinte fragmento do CLG: “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2012, p. 271).

¹ Doutorando em Linguística. Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: nathanbastos600@gmail.com Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

²O que não implica que a linguística da enunciação teorize o sujeito, ela o supõe, seu interesse é o sentido (FLORES e TEIXEIRA, 2012, p.11).

Sabemos que o gesto inaugural de Saussure (2012) para uma ciência autônoma e rigorosa teve suas custas, mas mesmo assim deu certo prestígio à linguística diante de todas as outras humanidades, obtendo um *status* de “rainha das ciências humanas” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 150). É o próprio Benveniste (2005) quem afirma que dizer que a linguística é (ou tornou-se) científica não significa apenas insistir em sua necessidade de rigor, mas, “trata-se de uma mudança de atitude em relação ao objeto, que se definirá por um esforço de formalizá-lo” (BENVENISTE, 2005, p. 7).

Tal formalização, em nome da cientificidade buscada, tem um histórico: o corte sujeito/objeto, acentuado no Iluminismo e atenuado com o advento da ciência moderna, minimizou as relações, eliminando interferências subjetivas. A esse respeito, afirma Zaccur (2003:73): “à fruição da experiência se contrapôs a prova científica [...] como se os objetos pudessem ser observados, definidos e explicados em si mesmos, à parte do mundo e do observador”. Outro aspecto desta formalização excessiva é o que Evensen (1998:77) denomina “tradição popperiana de falsificação” na linguística, isto é, para entender o que é ciência seria necessário submeter o objeto de estudos a um teste de falsificação que responderia à pergunta “é ciência ou não?”.

A busca de formalização exigiu uma proximidade perigosa: a exatidão externa às humanidades. Conforme Rajagopalan (2006),

À medida que os trabalhos em linguística começaram a aparecer [nos Estados Unidos] como exercício de matemática, não faltou também entusiasmo em torno da área, que logo foi saudada como a ‘coqueluche’ do mundo acadêmico da época. Ao mesmo tempo, os novos talentos e prodígios que a disciplina atraía não precisavam mais se sentir envergonhados de estar envolvidos em pesquisas ‘moles’ das ‘ciências humanas’, mas sim em projetos de quilate da matemática, o suprasumo da robustez científica. A linguística se transforma em uma ciência natural, não devendo nada a nenhuma outra ciência (RAJAGOPALAN, 2006, p.152-153).

A linguística foi a disciplina das ciências humanas que se adaptou melhor às orientações cartesianas de simplificação e de busca de verdade alicerçadas nesta matematização, advinda das ciências duras, fato que a tornou o padrão a ser seguido, no estruturalismo: uma ciência piloto. Esse entendimento da ciência consistiu em apagar de vez o sujeito, já que prejudicava o valor de verdade e tornava complexa a relação com o objeto de estudos (a língua, tomada em sua forma mais abstrata, pois a abstração era sinônimo de cientificidade).

Passados cem anos de publicação do CLG, depois do movimento estruturalista ter encontrado os seus limites (DOSSE, 1994) e outras disciplinas dentro ou fora da linguística terem surgido e se tornado autônomas também (a linguística aplicada, por exemplo, que pede espaço para pensar a linguagem sem se atrelar mais à linguística, nem ocupar o papel de mera aplicação de suas teorias) é chegado o momento de refletir sobre as brechas que ainda restam: mas não para pensar outra linguística estrutural, mas sim uma heterociência, nos termos bakhtinianos, uma ciência outra sobre a linguagem.

Considerando o ponto de transbordamento que indicamos, qual seja, o problema do sujeito na linguística estrutural (em especial, no CLG) – e nos rastros dela, nos estudos da linguagem ainda hoje – buscamos, no artigo, pensar os estudos da linguagem desde outra perspectiva, aquela que leve em conta a noção de heterociência e que avance para além do núcleo da língua, em direção às contribuições decisivas de outras áreas das humanidades.

Nesse sentido, levamos em consideração as contribuições a respeito do sujeito, da identidade e da subjetividade nos seguintes eixos: na teoria da complexidade, nos estudos culturais e os modelos contemporâneos de subjetividade. Por fim, colocamos essas teorias em diálogo com a heterociência – uma noção que aparece em Bakhtin (2011), cujo termo é tomado de empréstimo de S. Averintsev.

Com vistas a esses elementos, o texto que segue apresenta-se como estudo bibliográfico e tem três seções teóricas e uma metodológica nas quais buscamos construir um quadro conceitual híbrido como modo de expandir a percepção sobre a linguagem. Na primeira delas, apresentamos a heterociência, contextualizando-a nos estudos bakhtinianos. Na seção dois apresentamos as considerações de teóricos de três eixos de investigação das humanidades para refletir sobre as concepções de sujeito, identidade e subjetividade. Na terceira seção tratamos do jogo entre

identidade e alteridade na filosofia bakhtiniana da linguagem. A análise serve para discutir como a perspectiva da heterociência nos dá elementos para pensar o sujeito e discutir uma epistemologia para os estudos da linguagem, relacionando os estudos bakhtinianos e as outras áreas que discutimos nas seções teóricas.

1. A heterociência que convoca o outro para a escritura e para o fazer científico

O termo “heterociência” aparece apenas duas vezes nos escritos de Bakhtin (2011), em especial no ensaio *Para uma metodologia das ciências humanas*. As informações extratextuais que temos a respeito desse texto são poucas: resumem-se a informações dos tradutores do filósofo russo. Paulo Bezerra – na primeira tradução direta do russo para o português - na nota de tradução da primeira página do ensaio referido acima afirma que, entre os fins dos anos 30 e começo dos anos 40, Bakhtin escreveu um pequeno ensaio intitulado por ele *Os fundamentos filosóficos das ciências humanas* e é essa a origem do texto que temos acesso na tradução de 2011.

Além disso, o tradutor acrescenta que esse texto fora publicado com a anuência de Bakhtin em 1974, pela revista *Kontekst*, com o título *Para uma metodologia dos estudos literários*, atribuído por V. Kojínov, quem preparou o texto. Em 1979 a primeira edição de *Estética da criação verbal* é publicada na Rússia, mas o texto foi publicado com cortes. No livro *Yo también soy*, organizado e traduzido por Tatiana Bubnova, temos acesso a um fragmento do texto *Hacia los fundamentos filosóficos de las ciencias humanas (fundamentos para una ‘heteoriencia’)* que, ao que tudo indica, é o pequeno ensaio dos meados do século XX ao qual Paulo Bezerra se refere.

Como afirmamos, na obra toda do Círculo Bakhtiniano a noção é apresentada apenas nesse ensaio, em apenas duas ocorrências. Na primeira delas, afirma o autor:

É impossível dissolver o sentido em conceitos. Pode haver uma racionalização relativa do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante. A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão porque não pode vir a ser científica na acepção da índole científica das ciências exatas. A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas. **‘Cumpro reconhecer a simbologia não como forma não científica, mas como heterocientífica do saber, dotada de suas próprias leis e critérios internos de exatidão’**(Aviérintsiev) (grifo adicionado) (BAKHTIN, 2011, p. 399).

Nesse fragmento podemos notar que Bakhtin (2011) retoma a diferença entre as ciências humanas e as ciências exatas. O cerne de sua crítica é que nas ciências exatas o pesquisador tem que se apagar, ou simular o apagamento, para não prejudicar os dados coletados e a sua análise. De outro lado, o que caracteriza as ciências humanas é seu caráter eminentemente humano, em que entram em jogo a incerteza, a subjetividade e a alteridade. Por esse motivo, considerados esses três elementos, fica impossível dissolver o sentido em conceitos, já que ele é o que identifica o jogo entre sujeitos, uma vez que estudamos o homem envolto em textos. Dessa maneira, o estudo das ciências humanas é o cotejamento de textos para o alargamento da compreensão e as regras do cotejo de textos não preexistem, não estão dadas *a priori*.

É preciso dizer que o nome de Aviérintsiev não aparece sem razão ao final da citação. Conforme Bubnova (2000a), Ponzio (2012) e Petrilli (2013), o termo heterociência provém de uma publicação desse autor, o ensaio de Bakhtin (2011) ressignifica a noção de Aviérintsiev³.

A segunda passagem em que consta a noção de heterociência é a seguinte: “O lugar da filosofia. **Ele começa onde termina a cientificidade exata e começa a heterocientificidade.** Pode ser definida como metalinguagem de todas as ciências (e de todas as modalidades de conhecimento e consciência)” (grifo adicionado) (BAKHTIN, 2011, p. 400). Nesse segundo fragmento a questão retorna: a diferença entre a cientificidade exata e a heterocientificidade. A

³ Não tivemos acesso ao texto original de Aviérintsiev que os autores citam (nem existe tradução). Também a ortografia de seu nome varia de acordo com o tradutor. Sabemos apenas que o texto é um artigo de enciclopédia, somente encontrado em russo, na dita enciclopédia.

última é o lugar da compreensão, da alteridade, da filosofia, da disputa de sentidos. Pode-se dizer que para uma heterociência em construção é imprescindível uma leitura outra do mundo, que convoque a alteridade como condição para a identidade e que coloque em cena essa crise do ato responsável de pensar a própria ciência. A heterociência não se pode fazer do ponto de vista da identidade, pois é o outro que nos humaniza, nos convocando a ser “eu” na relação com ele, nos dialogizando.

Sendo assim, a heterociência é uma proposta de mudança de ponto de vista a respeito da própria ciência, uma cosmovisão diferente do mundo científico. Nos termos de Dias (2015) é a virada do humanismo da identidade para o humanismo da alteridade, deslocamento da supremacia do eu para o ponto de vista do outro. É, nos termos de Geraldi (2015),

Escolher este novo caminho certamente implica abandonar a segurança dos enunciados para preferir as incertezas da enunciação; aceitar a subjetividade e a criação como terreno próprio da linguagem e seu movimento; enfim, preferir o acontecimento à estrutura, apostar na instabilidade para nela encontrar sentidos novos (GERALDI, 2015, p. 81).

Tal virada seria, nas palavras de Ponzio (2012), a “revolução bakhtiniana”, uma revolução da alteridade, da mudança de ponto de vista, tanto sobre a linguagem propriamente dita, quanto sobre a ciência que se faz com ela. Um conhecimento como o proposto pela compreensão que apresentamos da obra bakhtiniana não pode ser nunca fixado em estruturas e livre de concepção de sujeito; tudo está imbricado na noção heterocientífica: ali onde há um, que haja um segundo para iniciar o diálogo; ali onde há o diálogo, que aconteça a escuta como único modo responsável de agir naquele contexto. Por fim, a heterociência convoca o outro para pensar o fazer científico, mas, não é apenas uma relação de pesquisador – objeto, o que acontece com essa virada proposta por Bakhtin (2011) é que se tenha uma relação de sujeito com sujeito, de pesquisador com seu outro, o qual é constitutivo do fazer ciência. Uma heterociência é uma ciência outra, pensada desse outro ponto de vista, dotada de suas próprias leis e critérios.

2. Pensar o sujeito em três eixos de investigação correlatos das humanidades

2.1. A teoria da complexidade

Edgar Morin ao propor sua teoria da complexidade a coloca como reação ao pensamento simples/simplificado reinante no universo científico de então. De acordo com o autor, o pensamento complexo sabe de antemão da presença de incerteza, portanto, “não é um pensamento completo” (MORIN, 1996b, p. 285) como pretendiam as ideias vigentes no início do século XX a respeito da disjunção sujeito/objeto. O autor confirma que o pensamento disciplinar e compartimentado ainda impera em nosso mundo, afirmando que obedece a um “paradigma que rege nosso pensamento e nossas concepções segundo o princípio de disfunção, de separação e de redução” (MORIN, 1996a, p. 55). Sobre a base de tal reinado não é possível pensar o sujeito, já que ele apresenta um desvio no padrão dos três princípios acima mencionados: a presença de subjetividade.

Os estudos de Morin apontam que no mesmo movimento da lingüística, no apogeu do estruturalismo, o sujeito foi eliminado da investigação em outras áreas:

Expulsou-se o sujeito da psicologia e o substituímos por estímulos, respostas, comportamentos. Expulsou-se o sujeito da história, eliminaram-se as decisões as personalidades, para só ver os determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para ver só estruturas, e ele também foi expulso da sociologia. [...] Segundo a visão estruturalista e cientificista, aí onde está o eu, há que liquidá-lo, deve vir o isto (MORIN, 1996a, p. 46).

Como podemos ver, o expurgo do sujeito nas ciências humanas se deu por uma busca de conhecimento científico verdadeiro. Em outro texto argumenta o autor, “[Para a ciência clássica] o conhecimento científico, objetivo, implicava a eliminação do indivíduo e da subjetividade. Se houvesse nisso a presença de um sujeito, seria perturbador. Era um ruído” (MORIN, 1996c, p. 241).

Acreditamos que a questão coloque em cena uma primazia do sujeito no pensamento complexo, ou seja, ele é complexo justamente porque coloca em ação um sujeito que causa ruídos – que modifica as estruturas, que está para o diálogo e do qual não pode nunca escapar.

Desse modo, as investidas de Morin (1996a, 1996b, 1996c) são para reivindicar o retorno do sujeito, pois o pensamento complexo lida com questões que se emaranham e não pode excluir o sujeito, sob a pena de cair na própria crítica. O filósofo francês critica a divisão cartesiana segundo a qual há dois mundos, um deles objetivo e outro subjetivo. No primeiro deles acontece a ciência, no outro, todo o acontecimento é desconsiderado, visto que implica criatividade, intuição. Assim, essa percepção dos fatos serviu de modelo para as ciências posteriores, arvorando-se no estruturalismo. Nesse sentido, desde o século XVIII, vivemos esta “disjunção esquizofrênica”, no dizer de Morin (1996a), segundo a qual na vida cotidiana “sentimo-nos sujeitos e vemos os outros como sujeitos” (p. 45). Contudo, se analisamos os mesmos sujeitos e a nós mesmos sob a ótica do determinismo “o sujeito novamente se dissolve, desaparece” (idem). Por fim, é chegado o momento do retorno do sujeito, de acordo com a epistemologia da complexidade.

2.2. Os estudos culturais

Para pensar a questão da identidade nos estudos culturais e com ela o sujeito e a subjetividade, fazemos uma leitura de Hall (2011). O autor trabalha o tema na pós-modernidade expandindo o conceito através da noção de “crise de identidade”, que, segundo ele, está acontecendo porque as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir outras e fragmentando o indivíduo moderno até então considerado unificado (HALL, 2011). Essa crise acontece como parte de um processo maior de mudança, que “está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2011, p. 7).

O estudioso, ao retomar as questões de identidade, propõe três conceitos de sujeito, quais sejam, “sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno” (HALL, 2011, p. 10). O primeiro deles é explicado pelo autor como “indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado de capacidades de razão, consciência e de ação” (idem); em outras palavras, uma visão individualista, provinda do cartesianismo. O segundo conceito de sujeito é esclarecido da seguinte maneira: o mundo era muito complexo para sustentar uma noção de sujeito completamente autotélica; assim, conjecturou-se que havia algo externo que mediava a relação do eu com o mundo – a cultura.

Essa concepção sociológica gerou o que Hall (2011) denomina identidade na interação, pois, segundo o autor, a essência do “eu real”, advindo do cartesianismo, foi alterada para um “eu real” que se forma no diálogo contínuo com os demais que o rodeiam. Tal concepção surge com o advento do darwinismo e das novas ciências sociais. A identidade, destarte, “preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2011, p. 11). O terceiro e último conceito é o da identidade fragmentada, visto que nada é fixo, essencial ou permanente no indivíduo pós-moderno. Nesse momento a identidade tornou-se uma “celebração móvel” (p. 13), na qual cada um de nós assume identidades diferentes nos diferentes contextos, o que gera uma série delas, inclusive contraditórias entre si.

Mais adiante em seu estudo, Hall (2011) aponta cinco momentos em que o conceito de identidade cartesiano – do sujeito unificado – foi problematizado e desconstruído⁴.

- O primeiro descentramento do sujeito refere-se ao desenvolvimento dos estudos marxistas, naturalmente localizados no século XIX, que foram reinterpretados na década de 1960. Althusser foi um dos autores que retomou Marx, afirmando com base nele que, ao deslocar para as relações sociais o que era no cartesianismo central, o sujeito unificado, moveu duas proposições chave: 1 -

⁴ Parece não haver uma ordem diacrônica entre as referências utilizadas por Hall (2011). Seguimos a leitura que o autor fez, continuando a mesma ordem, que não é justificada. Se fôssemos organizar diacronicamente esses momentos, localizaríamos ao menos Freud como o primeiro momento, seguido por Saussure, da leitura de Marx por Althusser, Foucault, com alguma antecedência, é mais ou menos concomitante ao começo da teoria feminista.

há uma essência universal do homem; 2 – essa essência é atributo de cada indivíduo singular (Cf. HALL, 2011, p. 34-35).

- O segundo momento em que o sujeito cartesiano foi descentrado é aquele em que Freud descobre o inconsciente. A psicanálise freudiana aponta que a sexualidade e a estrutura dos desejos são constituídas em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, o que funciona de acordo com uma lógica muito diferente da razão, destruindo o *cogito ergo sum* (Cf. HALL, 2011, p. 36-37). Em outros termos, o sujeito de acordo com o que Freud afirmava não é totalmente consciente sobre os seus atos, há algo que funciona subjetivamente e que não pode ser controlado.

- O terceiro momento em que o sujeito é descentrado, de acordo com Hall (2011), é aquele em que surgem os trabalhos de Ferdinand de Saussure asseverando que não somos os autores das afirmações ou dos significados da língua. Já que se trata de um sistema social e não individual, cada um de nós, ao utilizar a língua expressa significados já embutidos na língua e que não são criados no momento de sua produção (cf. HALL, 2011, p. 40-41). Assim, não poderia o sujeito ser totalmente unificado porque, para significar, teria que utilizar o sistema social compartilhado, dessa maneira, não significaria sozinho, somente em comunidade.

- O quarto descentramento é aquele que advém do trabalho de Michel Foucault. O autor realizou uma espécie de “genealogia do sujeito moderno” destacando que, ao longo do século XIX, surgiu um “poder disciplinar”, preocupado com, em primeiro lugar “a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras” (HALL, 2011, p. 42); em segundo lugar preocupado “com o indivíduo e o corpo” (idem). O lugar desse sujeito são as novas instituições que policiam e disciplinam as populações modernas (as prisões, as clínicas e as escolas surgiram nesse momento histórico com essas prioridades).

- O quinto momento lembrado por Hall (2011) é o feminismo, como crítica teórica e como movimento social. Ele surge no bojo dos novos movimentos sociais, nos anos de 1960 (cf. HALL, 2011, p. 45-46).

Ao fim dessas considerações a respeito da teoria de Hall (2011), podemos considerar que o sujeito se ressignificou desde o iluminismo. O fato é que, na modernidade tardia, o sujeito centrado e unificado no iluminismo não mais tem espaço, já que há forças exteriores a ele que agem sobre a identidade e sobre o sujeito alterando-o.

2.3. Alguns modelos contemporâneos de subjetividade

Para tratar da noção de subjetividade nos apoiaremos em Signorini (1998)⁵. A autora revisa alguns modelos contemporâneos de subjetividade e aponta que se trata de uma discussão que não tem um campo disciplinar específico, que não está alinhada a uma tradição teórica determinada. Geralmente se podem agrupar esses estudiosos em duas grandes frentes: a primeira delas seria aquela orientada aos paradigmas de modernidade e a segunda para os paradigmas de pós-modernidade. A seguir, apresentamos as características de cada uma delas:

- 1) Segundo a autora, a primeira delas está relacionada com a “tradição racionalista notadamente aos seus desdobramentos de vocação crítica” (SIGNORINI, 1998, p. 334). Por mais que a subjetividade tenha se colocado de maneiras diferentes, desenvolve-se em áreas como a semiótica, o materialismo histórico ou a psicanálise partindo do pressuposto que o sujeito é uma “unidade recuperável pela análise” (idem). Critica a autora:

E essa recuperação tanto pode ser do tipo fenomenológico (o **sujeito transcendentalizado** da ontologia clássica) como pode se dar em negativo, a partir de uma falta ou falha na estruturação do simbólico (o **não-sujeito** da ciência clássica; o **sujeito do inconsciente** na psicanálise), ou mesmo como categoria funcional esvaziada de toda consistência personológica ou essencialista (a **forma e a função-sujeito** do materialismo histórico e da semiótica) (Grifos adicionados) (SIGNORINI, 1998, p. 334-335).

Nos desdobramentos dessas discussões a respeito do sujeito, temos pelo menos quatro posições, conforme os destaques acima: o sujeito transcendentalizado, o não-sujeito, o sujeito do inconsciente e

⁵ A autora fez um recorte no que se refere às ciências humanas.

a forma e função sujeito. A estudiosa afirma que essas quatro posições causaram uma espécie de “esvaziamento” (p. 335), conseqüentemente, causando a “pluralização do sujeito [...] em função da multiplicidade de lugares e campos e das posições e categorias identificatórias (idem)”.

Continuando o percurso de Signorini (1998), chegamos à questão da identidade. Segundo a autora, há uma tendência nos modelos contemporâneos a afastar-se “da problemática da substância, ou da essência – o **sujeito-fundamento, centrado e homogêneo** da tradição filosófica, desde Descartes até Kant” (Grifo adicionado) (SIGNORINI, 1998, p. 335) para tratá-la no nível da forma, ou no nível do simbólico “categoria do representável e suporte do imaginário” (idem). Completa afirmando que “a identidade é uma **forma de totalização ou completude do heterogêneo**: identidade como permanência no tempo, apesar da multiplicidade das formas e funções-sujeito” (grifo adicionado) (SIGNORINI, 1998, p. 335).

2) Os paradigmas de pós modernidade, de crise da modernidade ou pós-mass-mediática, pós-capitalista, formam a segunda frente de estudiosos que a autora comenta. Estão afinados fundamentalmente com “o pós-estruturalismo europeu e à oposição à tradição hegeliana” (SIGNORINI, 1998, p. 335). O traço mais característico comum a eles é a negação da ideia de origem e de desenvolvimento teleológico, além da irreversibilidade do tempo.

Signorini (1998) afirma que a subjetividade não é tratada de forma idêntica em todos os estudos que revisa, mas que todos têm um ponto de convergência, o da “pulverização em diferentes graus e da irrecuperabilidade de qualquer fechamento e totalização não local e precária da determinação do sujeito” (SIGNORINI, 1998, p. 335). Nesse sentido, há uma tendência de que os estudos a respeito da problemática do sujeito sejam assimilados a uma problemática de complexidade, destarte, quando se trata do sujeito, sempre há instabilidade, descontinuidade e abertura.

3. As questões entre identidade e alteridade

Os estudos do Círculo de Bakhtin nos mostram uma série de noções férteis para as ciências humanas, dentre elas, e para os fins deste texto, tratamos de discutir nesta seção o jogo entre identidade e alteridade. Essa noção se edifica sob os auspícios de uma filosofia da linguagem, que se apresenta como filosofia de escuta, “escuta da palavra de outro e da sua recepção, da sua compreensão responsiva” (PONZIO, 2010, p.23). Tal filosofia da escuta remete a uma questão central: o outro.

O jogo entre a identidade e a alteridade no qual “[...] a relação arquetônica entre um e outro deve permanecer sob o ponto de vista espaço temporal e axiológico de forma que o ponto de vista do eu não prevaleça” (PONZIO, 2012, p. 41). De acordo com o autor, o lugar de ser da ciência humana é a alteridade, a identidade, para ele, é “uma armadilha mortal”, o lugar em que “não se pode descobrir o sentido do homem, apenas falsificá-lo” (PONZIO, 2012, p.26). A crítica ponziana, pautada em Bakhtin, é a de que o ponto de vista da identidade é mortal porque não dá espaço para o outro se manifestar, dizer a si mesmo. A ciência quando pensada do ponto de vista da identidade é a da busca de verdade, aquela que Descartes lançou as bases e que se manteve como padrão a ser seguido como no estruturalismo.

Para Bubnova (2009), o outro possui uma vantagem ontológica a respeito do eu, ele tem um excedente de visão sobre o eu. Conforme a autora quando assumimos a perspectiva bakhtiniana aceitamos que o nosso mundo é apenas e tão somente uma minúscula ilha feita de palavras próprias, mergulhada em um imenso e ilimitado oceano de palavras alheias, ditas por outros. E continua: “Conceber um mundo assim significa reconhecer a primogenitura do outro: eu cheguei ao mundo povoado por outros e, além disso, um mundo já dito e valorado por eles” (tradução nossa) (BUBNOVA, 2009, p. 135).

O importante dessa relação do jogo entre a identidade e a alteridade é que as relações sejam orientadas para um princípio de infuncionalidade, que significa, de acordo com Ponzio (2010), o desinteresse nas relações, ou seja, enquanto um busca o outro que seja como lugar de completude provisória, como busca de um parceiro no diálogo, não por motivo de quaisquer benefícios ou

facilidades. E justamente esse outro que a perspectiva bakhtiniana exige não é qualquer outro, uma vez que deve ser

[...] o Outro que te diga único, um outro que te diga “tu és único no mundo”, que te ordene único, que te diga “somente tu podes me ajudar”: sozinho não podes dizer a ti mesmo e não pode ser. Cada um é único, com certeza, mas não é único a nível ontológico; é único existindo em relação, na relação com o outro, é único na palavra viva, na outra palavra que se relaciona com uma palavra outra. É necessário um outro que “te escolha, te eleja, responsabilize sem álibis”, dizendo-te “somente tu, unicamente tu e ninguém mais” (PONZIO, 2010, p. 23).

Nessa esteira, o outro que nos diz de nossa singularidade, nos autorizando a ser “eu”, concedendo-nos que digamos quem somos, convoca uma relação empática. Escutar responsabilmente o outro é uma contrapartida do diálogo. Na relação eu e outro negociamos a responsabilidade da escuta. A escuta é lugar do diálogo, que só existe uma vez que o outro se põe a escutar quando o eu está enunciando. Ponzio (2010, p. 25) completa que “colocar-se à escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo”. Tempo de escuta é da ordem do direito de infuncionalidade.

4. Cotejamento de textos, uma perspectiva de trabalho

A metodologia de análise advinda dos estudos bakhtinianos, é a questão do cotejo. De acordo com o autor, é preciso, na área de ciências humanas, o alargamento da compreensão de um texto com seu cotejo com outro texto. Assim, compreende-se um texto colocando-o em diálogo com outro texto, e assim por diante, em uma cadeia infinita de enunciados. Desse modo, nossa análise de caráter qualitativo se evidencia pelo cotejo de textos. Segundo Geraldi (2012):

O conhecimento que se obtém [do cotejamento de textos] não se esgota no próprio objeto tomado para análise. A interpretação construída não se generaliza: permanece particular. Mas os conceitos elaborados na caminhada é que se tornam cognitivamente produtivos e podem ser reaplicados na construção de interpretações de outros discursos/textos (GERALDI, 2012, p. 34).

Nessa perspectiva, o objeto em análise nas ciências humanas não esgota em si mesmo, ele serve para mais, vai mais além. A pesquisa que fazemos é um acontecimento: só se realiza consideradas essas relações específicas que lhe são particulares.” Na seção seguinte, apontaremos algumas questões do cotejo da relação entre heterociência e as contribuições das outras perspectivas teóricas estudadas.

5. Alguns apontamentos

Podemos enumerar brevemente algumas discussões dessa revisão de teorias que tratam dos temas enunciados no início deste texto:

1.A modernidade foi um marco para pensar o sujeito e a ciência. Um pivô desse momento foi Descartes e podemos notar que as teorias postas em diálogo entram em acordo neste aspecto: o criticam, velada ou abertamente. O sujeito do iluminismo não tem mais espaço na pós-modernidade. Os estudos sobre a identidade, sobre a subjetividade e sobre a alteridade apontam para a necessidade de expandir a concepção de sujeito para dar conta de um universo que é complexo e que pede contrapalavras. Essas contrapalavras que o fazer científico convoca só podem se dar em um ambiente que seja cientificamente outro, que não seja aquele da cientificidade exata, mas da heterocientificidade.

2.Os “descentramentos” do sujeito moderno apontados por Hall (2011) e a recusa ao estruturalismo apontada por Morin (1996a; 1996b; 1996c) e Signorini (1998), aliadas ao que apontamos na introdução deste texto a respeito do transbordamento da linguística estrutural – o sujeito – nos

mostram um caminho para ampliar a heterociência: não se desfazer da noção de sujeito, central nos estudos bakhtinianos e que envolve toda a concepção do mundo científico que discutem⁶.

Quando buscamos elementos para pensar os estudos da linguagem notamos que retornar às questões da subjetividade e da alteridade, já vistas e revistas em vários momentos, auxiliam-nos a ampliar a ideia de heterociência, que Bakhtin (2011) trata ligeiramente em apenas um de seus textos. A heterociência propõe que repensemos a epistemologia dos estudos da linguagem (e as ciências humanas, de modo geral) e exige que não se simplifiquem ou reduzam os objetos de estudo ou as relações humano x humano a fim de produzir um conhecimento que seja eticamente responsável tanto para o pesquisador como para o outro, parceiro no diálogo.

Considerações finais

Ao começarmos esta reflexão, expomos um ponto de transbordamento da linguística estrutural, qual seja, a noção de sujeito. Como apontamos naquele momento, o ideal de cientificidade que a linguística buscou fora das humanidades só poderia ser comparado com as ciências duras, nas quais se inspirava. O resultado dessa virada, há um século com a publicação do CLG, alastrou-se em uma série de outras questões que os linguistas têm se ocupado desde então. Fato é que na concepção saussuriana e nos estudos estruturalistas desenvolvidos especialmente na Europa, pautados em suas considerações, o sujeito transbordava da língua. O que fizemos nestas páginas foi mostrar como o sujeito passou a ser reconsiderado em, pelo menos, três eixos de reflexão das ciências humanas e nos estudos bakhtinianos.

O recorte que apresentamos no presente artigo evidencia a ideia de diálogo, tão cara aos estudiosos do Círculo Bakhtiniano, e demonstra como acreditamos ser possível expandir os estudos sobre a subjetividade e a alteridade pensando no sujeito através de um campo conceitual híbrido, estranho à linguística estrutural, e, também, como a noção de heterociência, da qual partimos, nos permite pensar a linguagem de uma maneira diferente. Assim, a subjetividade, a alteridade e a heterociência, nos dão elementos para pensar a epistemologia dos estudos da linguagem desse outro ponto de vista; de uma maneira mais humanizada.

As proposições dos dois pontos dos resultados discutidos acima – 1) a crise do sujeito moderno, seu esvaziamento e sua descaracterização para a ciência do século XX e seguintes; 2) o indispensável retorno do sujeito também como categoria de análise, mas sobretudo como ponto de partida, tendo em vista que o eminentemente humano do homem é sua possibilidade de se colocar no diálogo em contraponto com o outro – nos mostram o deslocamento para questões que a linguística geral não havia se colocado ou simplesmente ignorava.

A epistemologia diferente que a heterociência nos convoca a pensar é a noção de uma virada na ontologia filosófica vigente, de rever as relações entre pesquisador e seu outro, no sentido de para expandir os horizontes e correr os riscos de fazê-lo. Por fim, discutir a heterociência, aproximando-a das questões da subjetividade e da alteridade, é propor uma ciência da linguagem que lida com questões que extrapolam o núcleo da língua, como já se fez em outras disciplinas da própria linguística, é ganhar terreno em relação ao sujeito, ao acontecimento, à complexidade das relações que mantemos e que não se apagam com o fazer científico. Assim, com a heterocientificidade temos de aprender a realizar uma escuta da palavra outra, da palavra alheia, mas que essa escuta seja responsável, já que o enunciado do outro chega aos nossos ouvidos prenhe de sentido(s) e ávido de resposta(s). Construir essa epistemologia diferente - a partir da heterociência - é tarefa daqueles que não querem o sentido preso em categorias, em estruturas, já que “é impossível dissolver o sentido em conceitos” (BAKHTIN, 2010, p. 167), usemos do cotejamento de textos para ampliar as relações que temos com o sentido e com a linguagem.

⁶ A concepção bakhtiniana de sujeito é fundante para a compreensão dos fatos que os autores russos tratavam, ela difere fundamentalmente da maioria das teorias discursivas já que dá ao sujeito um papel central, eticamente e no mundo da ciência.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak. Campinas: Pontes, 2005.
- BUBNOVA, T. Prólogo. In: BAJTÍN. M.M. **Yo también soy**. Fragmentos sobre el otro. Selección, traducción, comentarios y prólogo de Tatiana Bubnova. Alfabeta: Taurus, 2000.
- BUBNOVA, T. Filosofía y filología (texto, comentario, traducción). *Acta Poetica* 30, 2009.
- DIAS, A. B. F. A amorosidade entre humanismo da identidade e humanismo da alteridade: alguns desafios no fazer científico. In: Grupos Atos e outros. III EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos – **Amorização**: porque falar de amor é um ato revolucionário. São Carlos, Pedro & João Editores, 2015.
- DOSSE, François. **História do estruturalismo**: o canto do cisne de 1967 aos nossos dias. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo/Campinas: Editora Ensaio/Editora da Unicamp, 1994.
- EVENSEN, L.S. A linguística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- FLORES, V.N. Dialogismo e Enunciação: elementos para uma epistemologia da lingüística. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas/RS, v. 1, n.1, p. 3-32, 1998.
- FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística de enunciação**. São Paulo: Contexto, 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio Janeiro: DP&A, 2011.
- ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F & BENTES, A.C. (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2007.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GERALDI, J.W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (orgs.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In. SCHNITMAN, D.F. (orgs.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
- MORIN, E. Complexidade e liberdade. In. MORIN, E.; PRIGOGINE, I. e outros autores (orgs.). **A sociedade em busca de valores**. Para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996c.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (orgs.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.
- PETRILLI, S. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. Tradução de Valdemir Miotello et.al.. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA-LOPES, L.P. (orgs.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SAUSSURE, F de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chileno, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (orgs.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão do campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ZACCUR, E. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, R.L. (orgs.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM UMA PETIÇÃO INICIAL DA VARA DE FAMÍLIA

Wellington de Sousa Coutinho¹
Marilurdes Cruz Borges²

Resumo: O objetivo desta comunicação é analisar como as relações dialógicas fundamentam o poder de argumentação em um processo judicial de uma ação da vara de família –revisão de alimentos – da comarca de Franca, estado de São Paulo. Toda ação processual retrata um conflito de interesse entre duas partes, mas, para que esse conflito seja julgado e chegue a uma sentença, é necessário a produção de peças processuais que fundamentam os argumentos de defesa. Essas peças processuais são constituídas por diferentes gêneros discursivos comuns à esfera jurídica: petição, contestação e sentença. Cada peça compreende-se um enunciado que, segundo Bakhtin (2006), é constituído por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Procura-se, neste estudo, observar, na materialidade linguística da primeira peça de um processo – Petição Inicial –, como se constituem os elementos de cada enunciado e como ele responde às necessidades da esfera jurídica. Após observado os elementos do gênero petição, analisa-se as relações dialógicas explícita e implícita na peça que fundamentam o processo argumentativo capaz de influenciar o julgador. Compreender como se constroem os diálogos nos gêneros em estudo, sob a óptica bakhtiniana, contribuirá à compreensão do gênero, bem como auxiliará na elaboração de peças processuais mais eficazes.

Palavras-chave: Relações dialógicas. Gêneros. Esfera de atividade. Enunciados. Peças processuais.

Introdução

A linguagem é o elemento primordial para a comunicação humana. Ela se manifesta na interação entre sujeitos, em um determinado tempo e espaço. A interação humana pode ocorrer de forma direta e imediata, no cotidiano; ou de forma mais ampla, em esferas de atividade, um espaço social específico para a comunicação. Para Bakhtin (2011), cada esfera carrega uma ideologia e apresenta um modo de ver e pensar a realidade, por isso tem sua própria maneira de manifestar a linguagem.

A manifestação da linguagem na esfera jurídica é que motiva o desenvolvimento dessa pesquisa, por constatar que os profissionais do Direito precisam adquirir competência para ler, interpretar e escrever peças processuais. A presente pesquisa procura contribuir para o desenvolvimento dessas competências, analisando as peças que compõem um processo judicial de revisão alimentícia da Vara de Família.

Observa-se que, em qualquer organização social, há conflitos de interesses que podem ser resolvidos pela força física entre sujeito, ou por ações judiciais em que outros sujeitos participam da resolução: autoridades constituídas pelo próprio povo como, no passado, no qual havia os juízes, profetas, reis e sacerdotes mencionados nas escrituras sagradas. Na atualidade, muitos conflitos são direcionados à esfera jurídica, que investe o juiz de poder jurisdicional. Os enunciados comuns à esfera jurídica tratam dos conflitos de interesses de determinados sujeitos que, para exporem seus interesses e direitos, precisam fundamentá-los na lei, na doutrina, na jurisprudência e em valores sociais próprios de cada momento enunciativo.

O conflito em âmbito judicial recebe o nome de litígio. Para manifestá-lo, há formalidades e técnicas, que em Bakhtin reconhecemos como gêneros discursivos – estilo linguístico, temática e construção composicional –, previamente estabelecidas pelo Código de Processo Civil. Esse Código estabelece que o juiz se submeta ao princípio do “não está no mundo”, na expressão latina, “*quo non est in actis non est in*”. “Mundo” traduz um princípio clássico do Direito processual: o princípio

¹Mestrando em Linguística, pela Universidade de Franca - UNIFRAN. E-mail: soucouthino@hotmail.com.

² Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca - UNIFRAN. E-mail marilurdescruz@gmail.com.

da escritura, ou seja, vale como prova o que é formalizado e escrito dentro do processo (Direito canônico do século XIII) (THEODORO JÚNIOR, 2008, p. 493).

Desse modo, a fundamentação é a garantia da segurança jurídica nos atos processuais. O Código de Processo Civil não admite que o juiz faça uso de outros meios para emitir seu julgamento, ao menos que utilize fatos notórios ou de “jurisprudências”. Assim, o juiz fica ligado à prova documental e, principalmente, ao que for exposto na petição e na contestação. Em razão desse princípio, o magistrado segue a norma da “verdade real” que, segundo Theodoro Junior (2008, p. 493), é o dever imposto para todo o cidadão, “como um princípio de direito público, o dever de colaborar com o Poder Judiciário na busca da verdade”.

Dentro da prática demonstrada em um processo, os sujeitos envolvidos no conflito ficam restritos por uma racionalidade jurídica preestabelecida. Por isso, fazem-se necessários os argumentos jurídicos, que serão demonstrados na petição inicial, peça processual que dá início ao litígio, e na contestação, resposta da parte contrária chamada em juízo.

Em um processo judicial, há vários atos processuais coordenados e desenvolvidos com o objetivo de se chegar a um julgamento, a uma sentença. Segundo o dicionário Aurélio (p. 1395), a palavra “processo” deriva do latim *procedere*, que significa “avançar, mover adiante”, que é a junção dos termos *pro* (“à frente”), mais *cedere* (“ir”). Dentre os atos processuais, considera-se a petição inicial e a contestação como peças jurídicas mais importantes, pois são nelas que o requerente e o requerido expõem, respectivamente, todas as suas pretensões.

Observar como as relações dialógicas acontecem dentro das peças processuais e entre elas, é de suma importância, porque, no diálogo da peça com sua fundamentação – doutrina, jurisprudência, lei e questões socioeconômicas – e no diálogo da petição com a contestação, encontra-se o poder argumentativo de uma peça. Na busca pelo projeto de dizer desses enunciados, surge o objetivo deste estudo: analisar as relações dialógicas nas peças processuais de uma ação da vara de família – revisão de alimentos – da comarca de Franca, estado de São Paulo.

As peças processuais são constituídas por diferentes gêneros discursivos comuns à esfera jurídica: petição, contestação e sentença. Cada peça compreende-se um enunciado que, segundo Bakhtin (2006), é constituído por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Considera-se que investigar como os diálogos são organizados nos enunciados das peças processuais, a partir das reflexões do pensador russo Bakhtin, contribuirá para uma melhor análise do *corpus*.

Os enunciados compreendidos como peças processuais, que serão investigados, revelam marcas que envolvem o contexto familiar, econômico e social dos sujeitos envolvidos – requerente e requerido. As situações relevantes expostas serão estudadas pelo juiz a partir de uma análise em função das relações sociais presentes na materialidade enunciativa.

Acredita-se que esta pesquisa, além de desenvolver o conhecimento e as habilidades do pesquisador em sua prática do Direito, irá contribuir para que outros sujeitos se aproximem das especificidades do discurso jurídico. A partir de uma revisão bibliográfica e aplicação de teoria analítica, apresentamos, inicialmente, um estudo acerca dos conceitos teóricos que embasam nossa investigação: relações dialógicas, gêneros discursivos e esfera de atividade. Na sequência, observamos os elementos enunciativos que compreendem os gêneros comuns à esfera jurídica. Por último, analisamos o *corpus*, abordando a temática, o estilo e a forma composicional, bem como as relações dialógicas que fundamentam todo o processo argumentação da referida peça do processo.

Os pensamentos acerca da linguagem desenvolvidos por Mikhail Bakhtin têm contribuído aos estudos de diferentes áreas do conhecimento, mas principalmente da Linguística. As reflexões apresentadas por ele e pelo Círculo bakhtiniano servem para a investigação de diferentes materialidades, inclusive a utilizada pela esfera jurídica. São vários os conceitos desenvolvidos por eles, mas subsidiam as análises desenvolvidas nesta comunicação os conceitos de dialogismo, gêneros discursivos e esfera de atividade. Também contribuem, para nossa investigação teórica, os pesquisados brasileiros: Fiorin (2006), Faraco (2007), Brait (2006), Marchezan (2006), Sobral (2009), entre outros que, além de estudar a obra de Bakhtin e do Círculo, difunde-a no Brasil, colaborando com o desenvolvimento científico.

A fim de investigar as relações dialógicas nas peças processuais, faz-se necessário conhecer sua função e elaboração no ato processual. Para isso, busca-se fundamentação na Constituição Federal, Código Processual Civil e em autores como Pereira e Garcia (2015), Neves (2015), Theodoro Júnior (2014), Marinoni; Arenhart e Mitidiero (2015), Medina (2015), Capez (2010), entre outros.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, optou-se em realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, visto que o que se propõe é analisar as peças processuais, buscando as relações dialógicas que contribuem à construção argumentativa e ao poder de convencimento em busca de uma sentença positiva para uma das partes envolvidas no processo. Compreende-se, pois, que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

Os conceitos de gêneros e diálogo em Bakhtin

Para Bakhtin (2003), existe uma variedade de gêneros do discurso.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, 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 (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Desse modo, ele esclarece que a grande variedade de gêneros está relacionada às várias formas de exposição científica e/ou literária. Para Bakhtin (2003, p. 280), é uma grande tentação pensar sobre as diversidades de gêneros, visto não haver um campo comum para seu estudo. A fim de ilustrar tal pensamento, ele destaca a diferença entre uma mera resposta do dia a dia, a qual pode ser enunciada com uma única palavra, com um romance complexo.

O que é importante ao olhar bakhtiniano sobre gênero é o processo de produção. Para explicar esse processo, Machado (2012, p.152) destaca que Bakhtin considera o dialogismo elemento principal do processo comunicativo. Assim, “os gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal, ou seja, da comunicação fundada na palavra outra” (MACHADO, 2012, p 152).

Define-se, portanto, que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam e, é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Desse modo, os enunciados só podem ser compreendidos enquanto processo de interação.

Em relação aos gêneros, Bakhtin (2003) estabelece que são tipos de enunciados relativamente estáveis, ou seja, definidos por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. “A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Esse pensamento de Bakhtin permite-nos compreender que os gêneros estão ligados àquilo que se pretende atingir para aquele que fala ou escreve, pois, o próprio enunciador é um respondente, ou seja, ele não é o primeiro a enunciar, não é o único que rompe o silêncio. Ele utiliza sempre enunciados que já foram produzidos por ele mesmo ou por outros.

O objeto de discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2003, p. 299/300).

O enunciador, portanto, para construir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, o qual está presente no seu. Fiorin (2016, p. 22), afirma isso ao dizer que não há dúvidas de que todo o discurso é baseado no discurso de outrem, tendo em vista que “nenhum discurso é único, ou seja, o diálogo fundamenta as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Destaca-se também que

o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, *fronteiras* claramente delimitadas (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Esses dizeres reforçam a ideia de que o discurso é construído em forma de enunciados, que pertence a um determinado sujeito. Não importa o interior e a estruturação, os enunciados sempre irão possuir unidades de comunicação verbal que lhes serão comuns e determinarão limites claramente definidos, conforme Bakhtin (2003, p. 294) aponta:

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

Conforme o exposto, o enunciado não é um elemento estabelecido, mas uma unidade real, rigorosamente delimitado pelo revezamento de sujeitos no ato da comunicação. Partindo desse conhecimento, tem-se que os gêneros estão sempre ligados a um controle da atividade humana, às suas condições particulares e às suas finalidades (FIORIN, 2016, p. 68). Assim, o conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que, necessariamente, será marcado pela especificidade de uma determinada esfera de atividade.

Segundo Fiorin (2016, p. 76), o gênero liga a estabilidade e a instabilidade, sua permanência e sua mudança. Essas mudanças ocorrem porque as atividades humanas não são totalmente determinadas, pois nelas estão presentes a recorrência e a contingência. Assim, enquanto a reiteração oferece a oportunidade de entender as ações para uma ação, as mudanças permitem adaptar suas formas a novas condições. Por isso, os gêneros são formas de apreender a realidade, eles proporcionam novas maneiras de ver e de explicá-la.

O estilo é, para Bakhtin, de acordo com Fiorin (2016, p. 50), um conjunto de métodos de acabamento de um enunciado. Desse modo, o que determina o estilo são os recursos linguísticos à disposição do enunciador, tais como: um conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos etc., os quais esclarecem a especificidade de um enunciado, criando um efeito de sentido de individualidade. Sendo assim, o estilo é um conjunto de particularidades discursivas e textuais, que marca a individualidade do enunciador.

O estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve) (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Para Bakhtin (2003), o estilo define-se dialogicamente. A partir disso, Fiorin (2016, p. 53) destaca que o estilo é uma das partes do gênero, pois existe um estilo do gênero, do qual pode aparecer os estilos que criam os efeitos de sentido. A concepção de estilo, conforme Bakhtin (2003), pode dar limites a muito mais do que simples busca de traços que indiquem a expressividade de um sujeito enunciador. Essa visão implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, os quais fazem história e são a ela submetidos (BRAIT, 2012, p. 98).

Fiorin (2016, p. 19), destaca que há três eixos básicos do pensamento bakhtiniano: “unicidade do ser e do evento, relação eu/outro; dimensão axiológica”. Esses eixos estão na base da concepção dialógica da linguagem e são apresentados por Bakhtin.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2008, p. 209).

A partir do exposto, compreende-se que a comunicação dialógica é o que mostra a vida da linguagem, ou seja, as várias maneiras de se comunicar: a linguagem cotidiana, a prática, científica, a artística e assim por diante. Em Bakhtin (2008), todo enunciado acontece no campo do discurso, o qual é por natureza dialógica. O enunciado é produzido por um autor-criador, que, segundo Bakhtin (1997, p. 184),

[...] podemos não saber absolutamente nada sobre o autor-real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode

ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente.

É, pois, importante observar que a voz do autor criador não é ouvida sozinha, há sempre outras vozes emanadas nos textos. Esse encontro de vozes é o que Bakhtin chama de diálogo. O diálogo é a maneira mais específica de comunicação, pois mesmo que seja de forma mais sutil e curta, separada ou dividida, cada enunciador tem a sua maneira de expressar para responder, para retomar ou para replicar sua posição de maneira responsiva.

Marchezan (2006, p. 115) destaca que o diálogo interessa aos dois domínios de reflexão, tanto à comunicação quanto à linguagem. No âmbito da linguagem “insiste, na afirmação de sua característica dialógica, apontando para a consideração do diálogo, considerado uma boa amostra, um conceito-fonte irradiador e organizador da reflexão”. Segundo a pesquisadora, tal fato ocorre porque a condição do diálogo é levar o outro a refletir sobre determinado enunciado, para que possa replicar sobre aquilo que se está em pauta, buscando sempre mudanças ou aceitando-as, ou mesmo refutando.

Bakhtin (2003, p. 295) compreende o diálogo como a “reação do eu com o outro, uma reação da palavra a palavra e outrem”. Para ele, o diálogo é um ponto de tensão “entre círculos de valores, entre forças sociais”.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas de verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto, é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face-a-face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Compreende-se, desse modo, que toda a comunicação verbal, para Bakhtin (2012), é dialógica. O diálogo é um processo característico da linguagem, é um encontro e confronto de vozes sociais que se relacionam em uma atitude responsiva, marcada pela relação de anterioridade e posterioridade com outros enunciados. Logo, o diálogo é o resultado da relação do eu com o outro, do sujeito com o contexto social que o outro representa.

Não são, portanto, as unidades da língua que são dialógicas, mas sim os enunciados (FIORIN, 2016, p. 23).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

A partir desse conceito, qualquer ato da comunicação verbal constitui-se em relações de revezamento de vozes que, de acordo com Marchezan (2006), são diálogos sociais que ratificam acontecimentos históricos e determinam as características de uma cultura ou de uma dada sociedade. Compreendido assim, o diálogo leva o homem a tornar-se um ser social que busca o conhecimento através da linguagem e da comunicação, visto que cada ser está em atividade entre si e o outro, em um processo contínuo de crescimento e de interação (BAKHTIN, 2011).

A seguir, iniciaremos a análise do corpus, abordando os elementos que o constitui um gênero da esfera jurídica e as relações dialógicas que fundamentam o processo argumentativo.

Análise da petição inicial

Para dar início a uma ação processual, é necessário haver conflitos de interesses de duas partes, ou seja, os sujeitos envolvidos nessa ação comunicativa não estão em concordância sobre determinado direito que, enquanto uma das partes julga ter o direito protegido, a outra questiona esse direito.

O sujeito requerente provoca o Estado-juiz a analisar a situação conflito para julgamento de causa favorável ou não. Destaca-se que o sistema jurídico tradicional não permite sistema auto defensivo, somente em casos previstos em lei, pois somente o Estado tem a função jurisdicional,

de aplicação do direito no caso de uma lide, ou seja, em um conflito de interesses entre os sujeitos litigantes, por meio de uma ação judicial que começa com a petição inicial, dirigida ao Estado-juiz para solução do conflito.

O *corpus*, objeto deste estudo, trata-se de uma peça processual do processo de Ação Revisional de Alimentos, iniciada em 12 de setembro de 2016, na vara de Família e Sucessões, da comarca de Franca, estado de São Paulo. Em razão da situação do processo ocorrer em segredo de justiça, são omitidos os nomes das partes, qualificação, endereço, descrição completa dos bens e os nomes dos advogados.

No presente processo judicial, os litigantes tentam resolver um conflito de interesses, sendo que, por meio da ação, o requerente pretende a redução no valor da pensão alimentícia, enquanto o requerido quer que seja mantido o valor da pensão já fixada anteriormente no processo de divórcio de nº 196.01.2005.013624-3, tido entre as partes.

Essa Ação leva o nome Ação Revisional de Alimentos, pois está fundamentada na Lei de Alimentos (Lei nº 5.478/68) e no novo Código de Processo Civil (Lei nº 13.105/15). A competência para a propositura da ação revisional é a do domicílio do alimentando, ou seja, daquele que recebe a verba alimentar, nos termos do artigo 53, II, do CPC, artigo 147 do ECA e Súmula nº 383 do STJ (ver julgado do STJ, AgRg no AREsp 240.127/SP).

O direito de revisão no âmbito jurídico está previsto no artigo 1.699, do Código Civil, que prescreve: “Se, fixados os alimentos, sobrevier mudança na situação financeira de quem os supre, ou na de quem os recebe, poderá o interessado reclamar ao juiz, conforme as circunstâncias, exoneração, redução ou majoração do encargo”.

O processo em estudo é constituído por várias peças, mas, nesta comunicação será analisado apenas a Petição Inicial. A petição inicial de um processo está fundamentada no artigo 319, do Código de Processo Civil brasileiro (BRASIL, 2015). Nesse gênero discursivo, os interlocutores são o autor (requerente), o réu (requerido) e o juiz, os quais estabelecerão relações dialógicas em favor de um conteúdo temático: a exposição de um conflito. Cabe ressaltar aqui que o requerente e o requerido serão representados pelas figuras de seus advogados, sujeitos competentes e proficientes devido ao contato direto com a lei.

O conteúdo temático não se compreende apenas o assunto tratado na petição – a redução do valor da pensão alimentícia em (porcentagem) do que estava acordado em processo anterior –, mas também os sujeitos que participaram da peça processual, no caso em análise: o advogado do requerente, o advogado do requerido e o juiz que receberá e julgará a ação.

Para analisar a estrutura composicional da Petição Inicial, destaca-se, primeiramente, o que salienta Ribeiro (2010, p. 60):

A petição inicial tem seus requisitos elencados no artigo 319 do Código de Processo Civil brasileiro. Constatamos que essa estrutura composicional ocorre, em regra, por meio de oito elementos indispensáveis, na seguinte ordem: 1) Juízo a que é dirigida; 2) Nomes, prenomes, estado civil, existência de união estável, profissão, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, endereço eletrônico, domicílio e a residência do autor e do réu; 3) O fato; 4) Os fundamentos jurídicos do pedido; 5) O pedido com as suas especificações; 6) Valor da causa; 7) Local e a data; 8) Assinatura do advogado.

A partir do exposto, salienta-se que a forma composicional da Petição Inicial contém elementos que devem estar organizados em uma sequência determinada. Inicialmente, o requerente dirige sua petição ao juízo competente³, com endereçamento da comarca: Excelentíssimo Senhor Doutor Juiz de Direito da Vara de Família da Comarca de Franca. Na sequência, ele indica todos os dados de identificação, de profissão e demais informações relevantes das duas partes (requerente e requerido) para mostrar quais são as partes envolvidas no conflito.

³"Juízo competente", quer dizer: Juízo: é a jurisdição, é a organização judiciária, o foro onde são ajuizadas as ações. Competente: está associado à função, ao lugar do juízo. O termo "juízo" possui um significado amplo. Por exemplo, o juízo competente para o filho propor uma ação de alimentos é no Foro da Justiça comum, ou seja, na justiça civil, especificamente na Vara de Família e não na justiça federal, sempre no município onde reside o filho; Isso é discutir a competência do juízo, para quando se quer saber sobre determinadas matérias das petições ou onde as ações serão ajuizadas.

Após os elementos introdutórios da petição, o requerente apresenta informações relacionadas à causa que deu motivo à petição, narrando os fatos da maneira mais clara e objetiva possível. É responsabilidade do requerente comunicar o que considera ser de direito e apresentar provas que justifiquem esses direitos. Todo o exposto na peça precisa estar fundamentado na lei, em doutrinas pertinentes e na jurisprudência. Para encerrar o documento, registra-se o nome da cidade e a data em que a petição será protocolada, seguido da assinatura do advogado representante do requerente, com número e o estado de sua OAB.

Em relação ao estilo, Bakhtin (2011), menciona duas características: o estilo resultante da singularidade do enunciador, ou seja, o estilo individual, e aquele que é fruto da convergência dos usos linguísticos reiterados em um dado contexto enunciativo, ou seja, aquele que é determinado pelo gênero. No caso do enunciado na esfera jurídica, prevalece o estilo do gênero, visto que a Petição Inicial requer um estilo linguístico em que a seleção, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais estejam fundamentados nas regulamentações entre os interlocutores e o que o Código de Processo Civil estabelece. Desse modo, há uma seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais já pré-determinado.

A Petição Inicial, enquanto enunciado concreto e um gênero pertencente à esfera jurídica, é construído por meio de uma relação dialógica explícita entre os interlocutores: requerente (autor da peça), juiz (a quem é dirigido a peça) e o requerido (o réu da peça). Além desse diálogo explícito, há os diálogos implícitos, nos quais se fundamentam a petição: a lei, a doutrina, a jurisprudência, entre outros.

Mesmo que as peças processuais sejam modelos estanques, conforme prevê o Código de Processo Civil, cada peça é única, pois aborda fatos, provas, citações em situações discursivas diferentes. Na Petição Inicial, observa-se, primeiramente, o diálogo entre o requerente e o advogado de defesa, visto que o papel do advogado é organizar a petição nos moldes da esfera jurídica, mas a voz que solicita é a do requerente, portanto, ambas as vozes são ouvidas. Logo, o enunciado que se materializa na Petição Inicial é marcado pelo diálogo entre o requerente e o advogado.

Em um segundo momento, verifica-se o diálogo entre o requerente e o juiz, visto que toda a solicitação é dirigida a este sujeito. Mesmo que não se ouve a voz direta do juiz nesse enunciado, ela está na materialidade, pois toda a fundamentação é construída no ato responsivo, ou seja, no diálogo entre esses interlocutores: requerente, advogado e juiz. Assim, compreende-se que o advogado escolhe a doutrina e a jurisprudência que, ao mesmo tempo dialoga com a petição, responde ao pressuposto do olhar do juiz.

Por último, há o diálogo com o requerido (réu). Ele é o sujeito direto do conflito. No caso da Petição em análise, o requerente quer modificar seu contrato com o requerido e com ele negociará em juízo a resolução ou não do conflito.

Na materialidade da Petição Inicial, não há apenas o diálogo entre os interlocutores apontados, há também o diálogo entre enunciados. De acordo com Barros (1997), o diálogo entre enunciados dá-se pelo fato de o enunciado não ser individual, ele constrói-se em um contexto sócio-histórico. A primeira relação dialógica observada na Petição Inicial em estudo é com a lei – artigo 319, do Código de Processo Civil brasileiro. Esta permite ao juiz ter ciência sobre as partes envolvidas no processo. Observa-se, no diálogo com a lei, a possibilidade que o requerente encontra para produzir a solicitação acerca da revisão da pensão alimentícia.

Do Direito

Existe no caso em testilha um perfeito nexos causal, entre a lei e o pedido formulado pelo Requerente, como podemos observar nos preceitos elencados abaixo:

Funda-se o pedido do Requerente na Lei nº 5.478/68, que dispõe sobre alimentos. Com efeito, assim dispõe referida lei em seus arts. 13, § 1º e 15.

Art. 13 - O disposto nesta lei aplica-se igualmente, no que couber, às ações ordinárias de desquite, nulidade e anulação de casamento, à revisão de sentenças proferidas em pedidos de alimentos e respectivas execuções. § 1º. Os alimentos provisórios fixados na inicial poderão ser revistos a qualquer tempo, se houver modificação na situação financeira das partes, mas o pedido será sempre processado em apartado.

Art. 15 - A decisão judicial sobre alimentos não transita em julgado e pode a qualquer tempo ser revista, em face da modificação da situação financeira dos interessados.

Os artigos 13 e 15 selecionados garantem a interpretação do requerente e pré-determina também a interpretação do juízo. Além dos artigos citados, o requerente pode também trazer à materialidade discursiva outras resoluções legais, como a Lei nº 10.406, de 2.002, do Código Processual Civil, com vigência a partir de 11 de janeiro de 2.003 que dispõe o § do art. 1.694 e art. 1.699:

Art. 1694. § 1º - Os alimentos devem ser fixados na proporção das necessidades do reclamante e dos recursos da pessoa obrigada.

Art. 1.699. Se, fixados os alimentos, sobrevier mudança na situação financeira de quem os supre, ou na de quem os recebe, poderá o interessado reclamar ao juiz, conforme as circunstâncias, exoneração, redução ou majoração do encargo.

A citação dos artigos da lei e de resoluções compõe o processo dialógico do presente enunciado que promovem a argumentação do requerente e conduz a avaliação favorável do julgador.

Outro diálogo percebido na petição está entre a solicitação e a doutrina utilizada para fundamentação. A doutrina refere-se a documentos oficiais que pré-determinam os direitos ou vinculações das quais, potencialmente, uma pessoa está suscetível a adquirir. Ela busca a interpretação da lei e da doutrina para chegar a melhor resolução do conflito. Na materialidade da petição em análise, foi selecionada as doutrinas:

Assim, de acordo com a legislação vigente, a revisão do quantum está devidamente prevista na legislação.

Assim, como entendimento doutrinário, conforme descrito pelo Mestre Yussef Said Cahali, em sua obra DOS ALIMENTOS:

Do mesmo modo, aquele que dispõe de rendimentos modestos não pode sofrer a imposição de um encargo que não está em condições de suportar; pois se a justiça obrigasse quem dispõe apenas do indispensável para viver, sem sobras, e mesmo com faltas, a socorrer outro parente que está na miséria, ter-se-ia uma partilha de misérias.

Conforme entendimento do Prof. Silvio Rodrigues:

Uma vez fixada, a pensão alimentícia pode ser alterada por reclamação de qualquer das partes, desde que evidencie ter sobrevivido mudança na fortuna de quem fornece os alimentos, ou na de quem os recebe (RODRIGUES, 2008).

E de acordo com os Profs. José Lamartine e Francisco Muniz:

Pode acontecer, e ocorre com frequência, que uma alteração nas circunstâncias em que se fixou o montante dos alimentos provoque um desequilíbrio entre os termos da equação de proporcionalidade. O montante dos alimentos - que é fixado por convenção ou por sentença - é sempre provisório e suscetível de revisão pelo juiz, porque as necessidades do alimentando e os recursos do obrigado podem sofrer alterações. A obrigação de alimentos está sujeita, portanto, as variações e deve adaptar-se à evolução das condições econômicas do credor e do devedor (art. 1694, §1º do CCB). Estes têm direito à revisão alimentar. Isto significa que o montante da prestação de alimentos se conserva inalterada até posterior determinação judicial" (OLIVEIRA, 1990).

Nas doutrinas utilizadas para argumentar o direito do requerente, têm-se reflexões sobre a lei. São, portanto, interpretações que estudiosos da lei desenvolveram e que auxiliam o juiz avaliador do processo no desfecho de sua sentença.

Do mesmo modo, ocorre o diálogo com a jurisprudência, a qual serve de exemplificação e/ou de apresentação de situações similares em que o pedido foi preterido. A jurisprudência carrega em si outros processos cuja sentença já tenha sido proferida, ela demonstra como os casos podem ser resolvidos. Por meio da jurisprudência, é possível também observar o diálogo desta com situações socioculturais, pois ela representa a interpretação da lei contínua e reiterada feita pelos Tribunais de um país dentro de certo espaço temporal.

A jurisprudência utilizada para compor a peça processual em estudo dialoga com situações similares a argumentada pelo requerente.

A jurisprudência também tem decidido favoravelmente à redução do valor da pensão alimentícia, quando existe modificação na situação econômica do alimentante, inferior à da época da fixação anterior:

AÇÃO REVISIONAL - Redução liminar, ante a evidente diminuição das possibilidades econômicas do devedor - Admissibilidade - Desproporção gravosa entre os índices de correção de seu salário e da pensão devida - Aplicação da Lei nº 5.478/68 (Alimentos), art. 13, § 1º "Sendo evidente que os alimentos devidos são excessivos, considerando-se a situação econômica do devedor, podem eles ser liminarmente reduzidos em ação revisional. (TJSP - 6ª Câmara Civil; AI nº 120.334-1-SP; rel. Des. J. L. Oliveira; j. 10.08.1989; v.u.). JB 171/197.

REVISIONAL DE ALIMENTOS – DEFICIÊNCIA NA SITUAÇÃO ECONÔMICA – POSSIBILIDADE DE REDUÇÃO DA PENSÃO ALIMENTÍCIA – ART. 400/CC. Demonstrando o alimentante a impossibilidade do cumprimento da obrigação assumida em acordo de separação judicial, ocasionada por situação econômico-financeira deficiente afetadora de sua empresa e, levando-se em conta que a ex-esposa passou a exercer trabalho remunerado, além de outros elementos de provas constantes nos autos, a ação revisional de alimentos deve ser procedente a fim de estabelecer um tratamento equânime entre as partes, porquanto deve sempre se ter em vista o binômio necessidade/possibilidade na relação alimentícia” (TJ/SC – Ap. Cível nº 96.000512-9 – Câmara de Laguna – Ac. unân. – 1ª Câmara Cív. – Rel. Des. Carlos Prudêncio – DJSC – 26.09.96 – pág. 12).

A jurisprudência citada na presente peça serve, desse modo, para ilustrar sentenças em que requerentes tiveram ganho de causa, ou seja, o conflito foi decidido em favor de sua solicitação. É, pois, a jurisprudência uma força argumentativa dentro de um processo. Fundamenta-se, portanto, o diálogo com ela para a construção de uma boa argumentação jurídica.

Considerações finais

Com este estudo, adquirimos maior domínio sobre a construção argumentativa dos gêneros comuns à esfera jurídica, em específico neste trabalho, a Petição Inicial. Encontramos subsídios para a análise da peça processual nos conceitos de gêneros e diálogo expostos pelos pensamentos bakhtinianos.

Neste estudo, foi possível verificar que o gênero petição dialoga diretamente com outros gêneros da esfera jurídica como: leis, doutrinas, jurisprudência, entre outros, além dos diálogos entre os interlocutores e sujeitos diretamente relacionados no processo.

Através do conteúdo localizado nos enunciados de uma peça processual pode-se afirmar que eles refletem e refratam outros discursos. Estes conteúdos não apenas absorvem os discursos das esferas de influência recíproca, mas também os formam, e assim manifestam estes discursos em sua expressão.

Conhecer o processo de produção de um processo é fundamental tanto para o profissional do Direito quanto para quem possa ocupar o papel de requerente ou de requerido. Para o leigo em Direito, conhecer esses procedimentos enunciativos também é relevante, já que em algum momento ele pode ocupar o papel de requerente ou requerido em um determinado processo ou ser convocado como testemunha.

Referências

- ANDRADE, V.da S. Ramos. **O Jurídiquês e a Linguagem Jurídica**: o certo e o errado no discurso. Disponível em: <http://www.amatra17.org.br>. Acesso em: 24 mar. 2015.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS, D. Bakhtin e as contribuições para a teoria da Linguagem contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. **Presidência de República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

CAPEZ: F. Estrutura da petição inicial. **Revista Consulex Exemplar de Assinante**. São Paulo: Ática 2010.

DIDIER JR, F. **Curso de Direito Processual Civil**. 17.ed. Salvador: JusPodvm, 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GONÇALVES, W. J. **Comunicação Jurídica: perspectiva da semiótica**. Campo Grande: UCDB, 2002.

GODOY, A. P. **A jurisprudência como fonte do direito**. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/66107/a-jurisprudencia-como-fonte-do-direito>. Acesso em 13/06/2019 às 13:21:38.

JUNIOR, Larindo. **do-papel-da-jurisprudencia-no-direito-brasileiro**. Disponível em: <https://laurojunio.jusbrasil.com.br/artigos/473858060/do-papel-da-jurisprudencia-no-direito-brasileiro> acesso em 15/07/2019 as 12:07:06.

FERNANDES, Wander. **Ação-revisional-de-alimentos-de-acordo-com-o-novo-cpc**. Disponível em: <https://advogado1965.jusbrasil.com.br/artigos/605786358/acao-revisional-de-alimentos-de-acordo-com-o-novo-cpc-brasil>. Acesso em 02/09/2019 as 12:49.

MARINONI, L. G.; ARENHART, S. C.; MITIDIERO, D. **Novo Código de processo civil comentado**. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016. 1310 p. ISBN 9788520367612.

MEDINA, J. M. G. (Coord.). **Quadro Comparativo entre o CPC/1973 e o CPC/2015** DIDIER JR, Fredie. Curso de Direito Processual Civil. 17.ed. Salvador: JusPodvm, 2015.

MORENO, C.; MARTINS, T. **Português para convencer: comunicação e persuasão em Direito**. São Paulo: Ática, 2006.

NASCIMENTO, E. **Linguagem forense: a língua portuguesa, aplicada à linguagem do foro**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

NEVES, D. A. A. **Novo CPC - Código de Processo Civil - Lei 13.105/2015**, São Paulo: Método, 2015.

OLIVEIRA, J. L. C.; MUNIZ, F. J. F. **Direito de Família (Direito Patrimonial)**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor; 1990.

PEREIRA, W.; GARCIA, L.A. **Os meios de defesa no processo civil à luz dos princípios do contraditório e ampla defesa**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/36226/os-meios-de-defesa-no-processo-civil-a-luz-dos-principios-do-contraditorio-e-ampla-defesa>. Acesso em: 17 maio 2016.

RODRIGUES, S. **Direito Civil**. vol. 06. 18. ed. São Paulo; Editora Saraiva, 2008.

SILVA, E. M. C. **Dialogias e discurso jurídico**. Disponível em: <http://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/129/118>. Acesso em: 27 ago. 2019 às 09:45.

SILVA, G.M. **Introdução ao Estudo do Direito**. 3.ed. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2009.

THEODORO JÚNIOR, H. **Curso de direito processual civil: teoria geral do direito processual civil e processo de conhecimento**. v. 1. 48. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008

PRECIOSA: UM ADOLESCER SEM VOZ

Edinaldo Vargas de Azevedo¹
Francisco Leilson da Silva²

Resumo: No presente ensaio buscamos analisar a personagem do filme *Preciosa* relacionando discurso, escola e vivência de uma mulher negra, gorda e soro positiva. Como base teórica acerca do desenvolvimento humano e psíquico, utilizamos os estudos dos seguintes autores, dentre outros: Bakhtin (2011), Freud (1908, 1905, 2008), Tezza (1988), Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J. (2004), Fernández (1990) e Paín (1988). Através da pesquisa bibliográfica e análise comparativa constatamos que a vida intelectual da personagem principal perpassa o sujeito capaz de ler, escrever, assim marcando sua presença nas mais variadas disciplinas que constituem o universo escolar e a vivência cotidiana como espaço doloroso de suas cenas enunciativas. Nessa perspectiva, a personagem preciosa busca vencer suas dores e seu silêncio com resistência, apoio e luta.

Palavras-chave: Preciosa. Discurso. Silêncio. Escola.

Introdução

Preciosa é uma obra cinematográfica que revela um contexto de opressão, abuso e toda sorte de depreciações que um ser humano pode sofrer. Uma casa típica do Harlem, bairro que fica na cidade de Nova Iorque, retratada na década de oitenta do século XX ambientam o longa, que mostra a realidade daquela comunidade marcada pelas exclusões que a comunidade negra passa ao longo da História.

Nessa esfera de preconceitos e abusos, Claireece “Preciosa” Jones é a personagem que guiará nossa jornada a fim de estabelecer relações entre suas vivências e o desenvolvimento de uma adolescente de dezesseis anos, gorda e excluída pela comunidade escolar. A preciosidade da excluída em questão era delineada pelo analfabetismo, *bullying*, por abusos sexuais por parte do pai e uma figura materna que a elegeu como a fonte de todos os seus problemas. Abusada desde os quatro anos, ela teve uma filha como Síndrome de Down que não convivia com ela. A criatura silenciada suportou doze anos sendo estuprada rotineiramente, sem qualquer socorro, pois quem deveria protegê-la a fazia de alvo de suas perversões.

Nesse tétrico panorama, a mãe de Jones era uma desempregada, vivendo às custas do serviço social, sendo expressão das forças do patriarcado e machismo que coloca a mulher como culpada pelos abusos. A figura materna que deveria ser fonte dessa força originária como descrita:

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, com 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. [...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. E mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro (BAKHTIN, 2011, p. 373)

A mãe da protagonista se utilizava da palavra para destilar seu ódio com toda força contra sua filha, ela se definia como na citação acima trazida como um ser abjeto. Esse sentimento de sua mãe era externado em atitudes que abrangiam desde agressões psicológicas até obrigar a personagem “Preciosa” a comer de forma exagerada. Entre xingamentos de todas as ordens, agressões físicas com objetos que por vezes até deixavam nossa personagem inconsciente caracterizavam a rotina da adolescente em questão. Como meio de fuga dessa dor sem fim, a vítima encontrava algum

¹ Graduando em Pedagogia (UFPB)

² Doutorando no Programa Pós-graduação em Linguagens (PPGEL – UFRN- Bolsista CAPES)

refúgio em um mundo das fantasias que cria. Durante o filme, vemos vários episódios em que Jones escapou para esse mundo fantasioso, em que sonhava com glamour, com amores, com dinheiro e com outras situações que sublimassem aquela dor implacável. A dura realidade era a exclusão em todos os âmbitos da sua vida e a privação de sua dignidade. A única linguagem conhecida por ela era a da violência.

A escola, que poderia servir de espaço onde pudesse extravasar tudo o que ela sofria e vivenciava em casa, terminava sendo só mais um lugar de exclusão, mais um espaço causador de uma dor a que ela nem sabia dar nome. A segunda gravidez não foi capaz de revelar a situação de uma pessoa que precisava de ajuda, acontecimento que leva a escola a expulsá-la e a encaminhá-la para uma escola alternativa, em mais uma situação de exclusão na qual simplesmente recebeu o comunicado pelo interfone de sua casa.

Naquele espaço destinado às garotas não aceitas pelas escolas regulares, Preciosa encontrou empatia e um ambiente em que pôde desenvolver habilidades de leitura e de escrita. Uma organização de aprendizagem foi apresentada de forma que ela pudesse acompanhar. Ela aprendeu a conviver com seus pares, passou por conflitos, porém encontrou uma professora que olhou para sua história de vida e promoveu o direito de ela se reconhecer como pessoa. A escola deixou de ser um lugar de violência e passou a ser um refúgio, pois quando Jones enfrenta a mãe e foge de casa com seu segundo filho, ela busca a escola, a professora lésbica que a protege e desfaz vários preconceitos que estavam arraigados naquela cabeça sofrida.

Para relacionar o desenvolvimento da personagem adolescente em análise, vamos elencar alguns pontos como base no texto elementar da disciplina. À medida que preciosa foi exposta ao conhecimento escolar e suas atividades foram compatíveis com sua idade, ocorreu exatamente como descrito a seguir:

Em primeiro lugar, é preciso destacar as mudanças cognitivas já conhecidas, mudanças que irão afetar a forma como pensam sobre si mesmos e sobre os demais.

Essas melhoras intelectuais permitirão ao jovem ter uma forma diferente de ver as normas se as regulamentações familiares, chegando a questioná-las; além disso, sua recém-adquirida capacidade para diferenciar o real do hipotético irá permitir-lhe criar alternativas para o funcionamento da própria família. Também será capaz de apresentar argumentos mais sólidos e convincentes em suas discussões familiares, o que significará um claro questionamento da autoridade dos pais (COLL; MARCHESI; PALACIOS e COLS, 2004, p. 351)

A adolescente começou a ter acesso ao entendimento de sua condição e, fazendo oposição às figuras que a oprimiam, logo se posicionou. A mãe caracteriza sua filha como uma possível ameaça:

[...] é provável que a primeira menstruação da filha coincida com o final do ciclo reprodutivo da mãe, que se sentirá um pouco mais próxima da velhice, o que pode contribuir para gerar algumas tensões em suas relações. Uma correta compreensão do que o corre no contexto familiar durante a adolescência exige uma verdadeira visão sistêmica que contemple as relações bidirecionais entre todos os elementos que de dentro ou de fora desse contexto estejam interligados (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 353)

A observação que os autores apontaram ganha materialidade quando a mãe de Preciosa, depois de um tempo, procura a garota para avisar que seu pai morreu por consequência do vírus HIV e a acusa de ser a razão por ter sido abandonada pelo marido. Os mesmos autores apontam que o processo de autonomia começa a se efetivar na adolescência, logo apresentando os pais como figuras autoritárias. No caso da personagem em questão, os pais eram seus detratores enquanto a sua professora e o ambiente escolar promoveram seu processo de emancipação. A escola muda, o discurso modifica e emancipa:

Nossas palavras não são 'nossas' apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (TEZZA, 1988, p. 55)

Em relação a essas referidas mil vozes, os autores Coll, Marchesi e Palacios (2004) apontam os amigos como aqueles que ocupam espaço. São os pares, os iguais que preenchem esse lugar que era da família. A escola alternativa se torna um lar para Preciosa. Suas amigas ocupam o lugar da família, a força das amigas a emancipa e promove autonomia, refazem seu entendimento sobre si.

Na psicanálise, a fala dos pacientes revela mais do que foi dito e, com isto, o psicanalista pode descobrir os desejos que não são aceitos pela consciência desse sujeito, pois são de natureza sexual, revelando vontades incestuosas que entram em conflito com a consciência. Assim, o paciente procura formas de enganar seu desejo, ou mesmo de defender-se dele com mecanismos que os deixem em paz e afastado dessas vontades.

Preciosa vive entre a repressão e o recalque. Através deles, os neuróticos tentam se desfazer desses estados insuportáveis aos seus padrões de moralidade, ou seja, tentam encontrar um estado de normalidade que ocasiona as representações recalçadas. Com isto, essas representações tornam-se inconscientes, todavia, continuam produzindo efeito sobre o sujeito, pois o ato de recalcar não elimina o efeito na realidade psicológica do indivíduo, apenas o suprime e o transforma em sintoma.

Nesse contexto de repressão, essas representações estão ligadas às pulsões, exatamente à realização dos desejos sexuais recalçados, pulsões que produziram o prazer ao serem realizadas, mas que, uma vez realizadas, atingiriam diretamente o equilíbrio do funcionamento psíquico, causando desprazer, por outro lado.

Dado que o sintoma é fruto do recalque, com essa organização psíquica, o sintoma é uma substitutiva de satisfação do desejo sexual infantil recalcado, que assume outra função que evidencia um mecanismo de defesa, submetendo-se às modificações e deslocamentos iguais aos que acontecem com os sonhos, bem como a satisfação sexual se torna não identificável, tornando-se um elo entre as pulsões sexuais recalçadas e as pulsões recalcentes do eu, um ícone da realização incompleta do desejo de ambas, caracterizando os sintomas específicos da histeria.

No concernente aos sintomas neuróticos, existe um destaque na função recalcente, justificando a organização de formações reativas, que se estabelecem como força contra a satisfação sexual.

As neuroses podem ser expostas como expressão de conflitos entre a constituição do eu e os impulsos sexuais que são entendidos como incompatíveis com o padrão ético que esse eu assume. Devido a essa incompatibilidade, surge o recalque, que tem por função retirar a possibilidade de esses impulsos se tornarem conscientes, não permitindo a eles a satisfação, pois, logo que se tente torná-los conscientes, as forças recalcentes aparecerão sob a forma de resistência.

O paciente transgride a regra fundamental na análise ou, como dizemos, ergue “resistências”. Isso significa que a incursão do id deu lugar a um contra-ataque do ego ao id. A atenção do observador é desviada agora das associações para a resistência, isto é, do conteúdo do id para a atividade do ego (FREUD, 2006, p. 16).

Nesse entendimento, o sintoma está ligado a uma realidade que se denomina “verdade”, desvinculando-se a histeria, a mentira e a simulação. Essa verdade torna-se sintomática, revelando a neurose, uma vez que o sintoma porta uma verdade que até mesmo o sujeito desconhece. Aqueles que não seriam ouvidos, sendo um exemplo as mulheres que sofriam de histeria, passam a ter uma voz, por consequência, audível e significativa. A verbalização dessa dor tem um efeito terapêutico, o discurso ganha significado e, assim, naturalmente o externar dessas questões terá uma prática curativa para os sintomas.

A) APARELHO PSIQUICO

Ao remeter-se ao aparelho psíquico, Freud (1900) traz à cena sua obra a “Interpretação dos Sonhos”, assim propondo uma teoria da mente que integra as relações biológicas (corpo) e do psíquico (desejo). Nessa dupla realidade, ele estrutura um modelo que denominou de topográfico, não sendo retórico, logo ficando conhecido como teoria do aparelho mental, que configura-se a

partir de três elementos: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente. Surge então uma nova forma de compreensão da mente humana chamada por ele mesmo “Teoria Topográfica da Mente” ou primeiro tópico do Aparelho Psíquico.

Para melhor entendimento, os três elementos serão tratados individualmente. Primeiro, o inconsciente é o sistema que pode ser chamado de arcaico, pois nele estão presentes as representações mentais mais antigas, antes mesmo da existência da palavra para dar nomes a elas. A sua constituição é de conteúdos recalcados e representações das pulsões que não tiveram acesso aos outros dois elementos cognitivos (pré-consciente e consciente). Assim, o sujeito pode modificar os acontecimentos em sua realidade psíquica, conferindo-lhes sentido, eficácia ou poder patogênico, isto é, organização pela qual se desenvolve uma patologia.

Nesse sistema, o pré-consciente e o consciente estão articulados como um selecionador do que poderá chegar ao inconsciente, uma função imprescindível para o bom funcionamento do aparelho psíquico desse indivíduo e que, logo, registra as representações das palavras, diferenciando-se do inconsciente. Portanto, os conhecimentos e recordações são acessíveis à consciência, entretanto não estão presentes no campo atual da consciência.

Como selecionador também atua o pré-consciente, vetando assim que os conteúdos e processos inconscientes, pois, para passarem por ele, precisam sofrer transformações.

Nesse contexto em que o consciente está inserido, recebendo as mais diversas informações do mundo externo e de sua realidade interna, nos registros desses informes encontra-se o prazer e o desprazer que estas informações lhes causam. Todavia, não sendo depósito ou arquivo delas, junto com o consciente, o ego exerce as funções de percepção, atividade motora e pensamento. Todavia, essa função se realiza junto ao sistema inconsciente, opondo-se sempre a sua ação.

No entendimento desse sistema, a consciência para Freud tem a função de percepção e se coloca contra o inconsciente e o pré-consciente, não se inscrevendo qualquer forma durável de excitação, tornando-se a consciência importante na forma de organização, na dinâmica do conflito e do tratamento, mas não poderá colocar em jogo no caso de surgir um conflito defensivo.

Ainda nessa constituição da teórica psicanalítica, duas teorias logo emergem: a resistência e a repressão, ligadas ao inconsciente, entendido como significância da origem da vida sexual, e as experiências infantis. Contudo, Freud (1925) sofreu críticas justificadas pela indução (a hipnose) e, por conseguinte, desenvolveu o processo para tratamento psicanalítico chamado “Associação Livre”.

Como a premissa do método é instigar o paciente a dizer o que lhe viesse à mente (questões de todas ordens tais como conflitos, desejos, sonhos, temores pensamentos) sem que fosse excitado a falar diretamente sobre um assunto, esse sujeito deve falar de forma livre qualquer informação sem levar em consideração seu julgamento de valores ao discurso proferido:

[...] essencial, contudo, que ele se obrigasse a informar literalmente tudo que ocorresse à sua autopercepção, e não desse margem a objeções das críticas que procurassem pôr certas associações de lado, com base no fundamento de que não eram suficientemente importantes ou que eram ir ou irrelevantes ou inteiramente destituídas de sentido. Não houve necessidade de repetir explicitamente a exigência de franqueza por parte do paciente ao relatar seus pensamentos, pois era pré-condição do tratamento analítico inteiro. (FREUD, 1925, p. 25)

Através do uso desse método, o objetivo principal dos psicanalistas é fazer com que o paciente traga à consciência o que esteja reprimido pelas forças de resistência, que têm formas de driblar a associação livre, o que exige do psicanalista maturidade e segurança para lidar com essas questões.

Ao perpassarmos o olhar da teoria psicanalítica, fica evidente a sexualidade como o seu cerne, apontando a gênese da sexualidade humana na infância. Dessa forma, nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud (1905) afirma que existe sexualidade na vida infantil, contrapondo-se a ideia de ausência da sexualidade nesse período e que ela só apareceria na puberdade, com o desenvolvimento dos órgãos genitais.

A partir do terceiro ano de vida da criança, revela-se uma busca pela satisfação nas experiências auto eróticas, sendo que o prazer marca essa busca, que poderá vir a ser esquecida mais à frente. Entretanto, variando entre os três e os cinco anos, no desabrochar desse primeiro momento da sexualidade acontece o início da uma busca que é denominada pulsão do saber ou de investigar, destoando dos componentes pulsionais elementares e não podendo ficar como submetido à sexualidade, momento em que ganha status de uma forma sublimada de dominação e trabalha com a energia escopofílica, que tem uma significativa relação com a vida sexual e resulta na pulsão de saber precoce e intensa pelos problemas sexuais.

Freud (1908) aponta que essa busca desemboca em soluções que as crianças acreditam ser de grande importância e significação, aproximando-se do mundo adulto, expressando soluções para o entendimento humano na resolução de questões que estão acima de seu nível de compreensão.

Através desse entendimento, percebe-se que não existe necessidade inata, que legitime essa busca voluntária pelo saber. Entretanto, a pulsão promove essa execução do trabalho de pesquisa, depara-se com questões como a origem dos bebês e sensações (excitação sexual e física), que tem origem na atividade sexual tão logo precisem de respostas.

Nessa organização da sexualidade, há três teorias que servem de base para a concepção da sexualidade infantil. São elas: teoria da premissa universal do pênis, teoria cloacal do nascimento e teoria sádica do coito.

A teoria universal do pênis aborda a falta de conhecimento entre os sexos, sendo que a criança (o menino) tem a concepção que todos têm pênis, o que se justifica pelo fato de o pênis ser uma zona erógena e a parte mais relevante do seu corpo, tornando-se impossível para o menino pensar que alguém seja desprovido da genitália masculina.

Quando se levanta a hipótese de uma possível castração, isso se torna algo de tão grande valor quanto o pênis, pois nessa relação da importância fálica a menina começa a se interessar pelo pênis e a desejar também ter essa genitália. Logo, fazendo ligação das relações entre a figura materna e a paterna nas questões referentes ao nascimento dos bebês, o pai também teve esse filho, mas chocando-se com sua crença que a mãe tem também um pênis, sendo essa relação com as pulsões sexuais que permeiam esse momento de trabalho intelectual, solução de problemas na aprendizagem e nos seus processos de vida.

A partir do pressuposto de que a vagina figura como órgão desconhecido, surge a teoria cloacal do nascimento, segundo a qual os bebês são expelidos na evacuação. Com o desenvolver desse processo, várias saídas anatômicas são concebidas e chega-se até a solução que pode ser denominada de mágica, aquela que nos remete aos contos fantásticos, de acordo com os quais, assim que comer algo, um bebê será gerado e eliminado nas fezes.

Quando a criança presencia uma relação sexual, por não concebê-lo como referência de gozo e prazer, ela o entende como algo sádico, violento, de alguém que subjuga o outro, causando a curiosidade e possibilitando o estabelecimento de relações entre o casamento e as funções de micção ou de defecação.

Na perspectiva da vivência da aprendizagem, as questões cognitivas da personagem são marcadas por causas diversas. Para Fernández (1990), essas questões podem ser resultado de assuntos externos e internos à estrutura familiar. Na relação individual do aluno com a aprendizagem relacionada às questões externas, são considerados problemas de aprendizagens reativos que afetam esse sujeito na sua aprendizagem sem chegar ao que a autora denomina de “inteligência atrapada”.

Nesse caso, o aprendente e a escola têm uma relação que funciona de forma expulsiva, fazendo-se necessário conhecer a situação que causa essa queixa. Logo, o sujeito que não aprende deverá receber tratamento psicopedagógico para sanar a relação: com a aprendizagem, a instituição escolar, a linguagem, os vínculos afetivos e o entendimento de sua modalidade de aprendizagem.

Na realidade interna da família, quando essa aprendizagem apresenta problemas, isso é denominado como sintoma ou inibição cognitiva e, nesse ponto, três trabalhos precisam caminhar: o pedagógico, psicopedagógico e o psicológico. Com esse cenário muitas vezes tétrico, pois muitas

vezes os segredos familiares são as origens desses sintomas e precisam ser revelados até para que se chegue ao entendimento de como esse sujeito aprende, o que Fernández (1990) expõe como a modalidade de aprendizagem, resultado do entendimento de como a inteligência se organiza, para chegar à modalidade de aprendizagem do indivíduo.

No primeiro momento, o professor sempre será outro que identifica as questões que atrapalham essa modalidade de aprendizagem que impede o seu crescimento. Após essa identificação, vários elementos reestruturam essa organização pessoal de aprendizagem: o entendimento da lógica do sintoma, discurso que causa uma significação das relações dos sujeitos e a aprendizagem, tudo isso com fundamentações teóricas que atendam essas necessidades de compreensão dos problemas para que haja extinção ou minimização da queixa.

O sintoma do não aprender não se estabelece como um quadro permanente, mas torna-se um sinal de um possível problema de descompensação em algum momento de sua vivência com a aprendizagem, sem determinar fatores. Como afirma Paín (1985), a fratura surgiu de uma série de combinações de múltiplos fatores. Estes fatores arrolados são orgânicos, específicos e psicogênicos, nessa relação de busca:

Este diagnóstico é sempre uma hipótese e cada momento da relação com o sujeito através, tanto do processo diagnóstico como do tratamento, nos permitirá ajustá-la desde que as transformações obtidas a partir dessa hipótese sejam aplicáveis por ela mesma. Tratando-se de um diagnóstico multifatorial determinar-se-á assinalando as articulações e compensações mútuas dos quais surge o quadro total. (PAÍN, 1985, p. 28)

Para melhor entender essa organização própria dos fatores que constituem o aprender do indivíduo, faz-se necessário o entendimento de cada uma das partes: orgânico é referente a toda aprendizagem que se refere aos esquemas de atuação do corpo, a anatomia e funcionamento dos órgãos do sistema nervoso central, consciente de um bom funcionamento desse organismo para não serem confundidos com problemas de não querer interagir com o olhar e o ouvir.

Esse organismo deve estar funcionando corretamente, por isso há a necessidade de se fazer avaliação neurológica, de funcionamento glandular e até mesmo de hábitos alimentares, tanto em qualidade, como em quantidade, que causam distrofia e afetam essa capacidade, gerando perturbações que podem resultar em problemas cognitivos não tão graves, porém determinantes desse problema.

Os fatores específicos dizem respeito aos tipos de transtornos que debilitam de modo particular a linguagem. São da ordem perceptivo-motora, produzindo perturbações como a alteração das sequências percebidas, o que torna impraticável a construção de imagens bem definidas de fonemas, sílabas, palavras e inaptidão gráfica.

Também esses fatores específicos estão comumente ligados à falta de determinação na lateralidade, podendo ser de origem natural, hereditária ou culturalmente pautada. Uma outra questão que interfere nesse processo são os olhos e as mãos sem lateralidade idêntica.

Quanto aos fatores psicogênicos, duas realidades precisam ser consideradas: as disposições orgânicas e as ambientais do sujeito. Assim, a não aprendizagem figura como inibição cognitiva ou sintoma. Nestas duas possibilidades para o não aprendido, respectivamente, a primeira constitui um indício que é compreendido como a prévia repressão de um acontecimento que a operação da aprendizagem considerou de alguma forma não significativo ou até mesmo desconsiderou, enquanto o segundo tipo se caracteriza como uma retração intelectual do ego que acontece em três momentos: quando há sexualização dos órgãos comprometidos na ação, quando há evitação do êxito ou com pulsação do fracasso diante de êxito e, por último, quando o ego está desenvolvendo uma outra tarefa que debilita toda a energia disponível.

Fica perceptível a modalidade de defesa, destacando-se algumas ligadas aos problemas de aprendizagem: negação (resultado da leitura da experiência), denegação (admite-se a realidade percebida, mas julgada numa perspectiva de desqualificação) e a identificação projetiva que, na visão da teoria piagetiana, pode-se definir como egocentrismo.

No que diz respeito aos fatores ambientais, existe uma estrita ligação com os problemas escolares, com o meio material onde vive o sujeito, caracterizado como espaço de estímulos à

aprendizagem e relacionado ao acesso a informações, a sua frequência de utilização desses subsídios e a sua participação nas atividades do ambiente escolar.

Deve-se levar em consideração aspectos como as condições de moradia, o bairro em que o sujeito vive, a escola que frequenta, a relação com atividades de lazer, a prática ou não de esportes, formas de acesso a mídias e os tipos de conteúdo que consome (jornal, televisão) e o contexto de visão que seu meio propõe.

O entendimento do sujeito e de sua classe, ou seja, do meio em que vive, torna-se imprescindível para identificar seu grau de consciência e de participação no seu contexto, entendendo que esse fator é determinante nos problemas de aprendizagem, pois desvela para compreensão a consciência, ideologias e valores do grupo, elucidando as questões de modalidade de causa.

Ainda nessa perspectiva de desenvolvimento, no final do capítulo dezenove do livro, intitulado “Desenvolvimento psicológico e educação” e que serviu de base para as nossas análises, encerram-se os apontamentos sobre o desenvolvimento psicológico do adolescente com a entrada no Ensino Médio. Logo, nossa feminina personagem estava nesse momento e adentrou no processo de emancipação.

A teoria estudada ganhou forma, concretude nesse “adoecimento” doloroso em silêncio, pois vemos que uma gravidez causada por abusos paternos trouxe uma saída para nossa personagem. Assim, ela não teve o direito de ser criança, foi uma jovem mãe e nos ajudou a desvelar o processo de desenvolvimento de um adolescente da espécie humana.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 2011.
- COLL, C. MARCHESI, A. PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre, Artes Médica, 1990.
- FREUD A. **O ego e os mecanismos de defesa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREUD A. **Sobre as teorias sexuais da criança**. ESB, V. IX. 1908.
- FREUD A. **A sexualidade Infantil**. In: FREUD A. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. ESB. V. VII. 1905.
- Paín, S. **Diagnóstico dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- PRECIOSA**. Uma História de Esperança. Direção: Lee Daniels. Produção: Sarah Siegel-Magness, Lee Daniels, Gary Magness. Roteiro: Geoffrey S. Fletcher. New York: Lee Daniels Entertainment; Lionsgate; Smokewood Entertainment Group, 2009. 1 DVD (110 min.).
- TEZZA, C. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO. C. A. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

A CIÊNCIA “CHEIA DE SI”: (IN)CERTEZA DE FELICIDADE E (IM)POSSIBILIDADE DE ESCOLHA NO ESTILO DE VIDA SAUDÁVEL¹

Arthur Barros de França (UFRN)²
Maria da Penha Casado Alvez (UFRN)³

Resumo: Este artigo, ancorado na concepção bakhtiniana de linguagem, analisa verbivocovisualmente o vídeo intitulado “What will your last 10 years look like?”⁴, financiado e publicado em 2013, no YouTube, pela fundação canadense *Heart and Stroke*. Objetiva-se, ao identificar o posicionamento predominante da publicidade, discutir o modelo de ciência que está implícito. A discussão coloca em ênfase, pelo menos, duas noções sugeridas pelo estilo de vida saudável na contemporaneidade: a garantia de escolha do próprio futuro e, inerente e conseqüentemente, a certeza da felicidade. É possível perceber que a construção do discurso, nesse enunciado, concebe uma separação inequívoca entre as vidas que fizeram por onde serem felizes nos seus últimos dez anos e, ao contrário, aquelas que não o fizeram. O presente trabalho insere-se na Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa, enfoque sócio-histórico e paradigma indiciário.

Palavras-chave: Ciência. Discurso. Enunciado Verbivocovisual. Posicionamento.

Introdução

É possível ter certeza sobre a felicidade? Isto é, o que ela realmente é, como se manifesta e de que maneira pode ser conquistada? Ainda: o ser humano é livre o suficiente para escolher o seu futuro e arcar com as conseqüências de sua liberdade? De que ordem é essa escolha? Que liberdade nós temos? Essas perguntas são feitas há mais de dois mil e quinhentos anos, desde que o pensamento filosófico emergiu na Grécia Antiga.

O mote aqui para tal momento reflexivo é justificado por um vídeo que tem circulado nas redes sociais há algum tempo. Intitulado “What will your last 10 years look like?”, trata-se de uma campanha publicitária⁵ financiada pela fundação canadense *Heart and Stroke*⁶ e publicada no YouTube em 2013.

Sendo receptivamente compartilhado nas redes sociais por uma imensa quantidade de pessoas até hoje, esse audiovisual carrega consigo a marca do estilo de vida saudável. A ausência de incômodo e a aparente naturalidade com que os internautas o consomem foram, provavelmente, o motor desse texto.

Nesse sentido, este trabalho – misto de artigo e ensaio – objetiva, ao identificar o posicionamento predominante da propaganda, discutir o modelo de ciência que está implícito. A discussão coloca em ênfase, pelo menos, duas noções sugeridas pelo estilo de vida saudável na contemporaneidade: a garantia de escolha do próprio futuro e, inerente e conseqüentemente, a certeza da felicidade.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN). E-mail: arthurbarrosfr@hotmail.com.

³ Professora Doutora Associada da área de Língua Portuguesa do Departamento de Letras. Atua na Graduação e na Pós-graduação no Programa de Estudos da Linguagem da UFRN e coordena nacionalmente o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). E-mail: penhalves@msn.com.

⁴ Como serão seus últimos dez anos?

⁵ A campanha é direcionada a canadenses, porém, ao se tornar de domínio público, passou a ser compartilhada indistintamente nas redes sociais por milhares de pessoas, afinal, trata de uma realidade de praticamente todo e qualquer país.

⁶ De acordo com o próprio sítio na internet (<https://www.heartandstroke.ca/>), *Heart and Stroke* é uma instituição de caridade canadense dedicada à defesa, educação e financiamento de pesquisas voltadas a acidentes vasculares cerebrais, doenças cardíacas, cirurgias e tratamentos. Atua, portanto, numa causa necessária, fundamental e socialmente justa em seu país. A construção da análise que se seguirá, vale distinguir, não critica a instituição nem a indispensabilidade de sua existência. O corpus é apenas o anúncio publicitário em forma de vídeo.

1. Análise

Com duração de um minuto e um segundo, a produção inicia-se com um ruído potencialmente grave, o qual se prolonga por cinco segundos. Assemelhando-se a uma buzina de navio, ele é relativamente incômodo. À medida em que se esvai, ao som é acrescentado um som mais agudo, produzido provavelmente por um teclado, que permanece também somente por cinco segundos. Aos áudios, as seguintes imagens (figuras 1, 2 e 3) se juntam:

Figura 1 – | Nascer do sol



Fonte: YouTube.⁷

Na figura 1, primeiramente, percebe-se a divisão de enquadramento da imagem em dois polos: lado esquerdo e lado direito⁸. No primeiro, tem-se uma nitidez dos elementos naturais. Enquanto espectador, parece que se está tendo um contato imediato e em primeira mão com a natureza. No segundo, por sua vez, mostra-se um cenário totalmente distinto. Não há natureza em seu estado puro. Pelo contrário, no lugar dela, inserem-se prédios. O espectador é conduzido a um hospital. A relação com o que resta da natureza (o sol) é mediada por quatro camadas de impedimento: uma profissional de saúde, que abre a cortina para anunciar o início da manhã; a própria cortina; estores/persianas; e, por fim, uma janela. As cores do lado esquerdo são mais claras, ao passo que as do lado direito são mais escuras. O nascer do sol não é valorado do mesmo jeito. De um lado, o reflexo do sol atinge a água de um rio; de outro, o reflexo – com menos intensidade – incide sobre os soros fisiológicos.

Figura 2 – | Calçados



Fonte: YouTube.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Qo6QNU8kHxI>.

⁸ Essa estrutura composicional será conservada até o final do vídeo.

Na figura 2, em plano detalhe, a câmera focaliza em ambos os lados dois calçados diferentes. Do lado esquerdo, um tênis esportivo; do direito, uma sapatilha de dormir. A vitalidade da prática esportiva e a pouca potência vital lado a lado. A maneira de calçar também tem importância. Se por uma perspectiva o tênis sofre uma ação vigorosa ao ser colocado no pé; por outra, o pé é levado levemente, com cautela e vagarosidade, ao sapato. Num viés, o tênis já está no pé; noutro, a sapatilha espera a ação demorada.

Figura 3 – | Ambientes

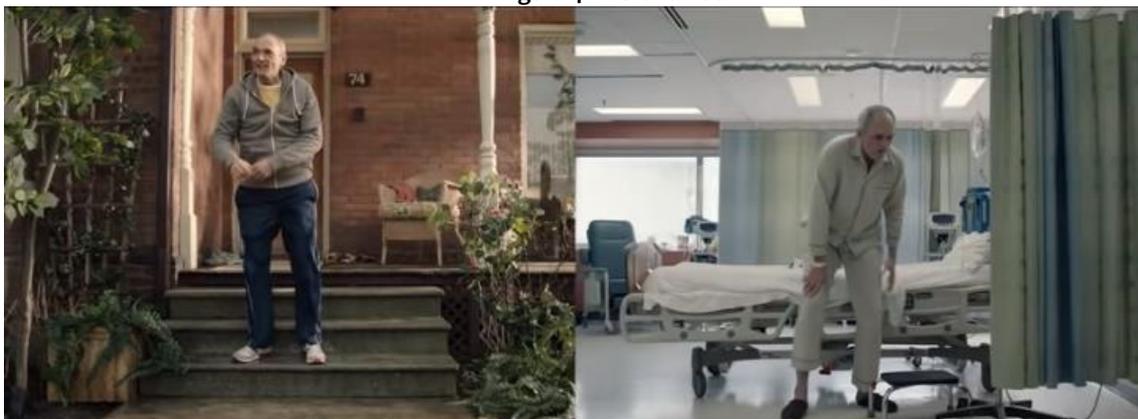


Fonte: YouTube.

Na figura 3, em plano geral, passa-se a conhecer os personagens que estão se calçando. Eles são, na verdade, a mesma pessoa. No decorrer do vídeo, o espectador se fundirá a eles, de maneira que poderá vislumbrar o futuro a ser escolhido. À esquerda, o ambiente corrobora com a visão de alguém disposto e bem de saúde: plantas, flores e iluminação solar. À direita, por outro lado, a iluminação é exclusivamente de lâmpadas, e não há sequer um sinal de disposição. Ademais, enquanto um personagem consegue, com facilidade, inclinar-se o suficiente para amarrar os tênis, o outro tem muita dificuldade em se levantar da cama. As tonalidades dos cenários começam, mais incisivamente, a sugerir vidas opostas.

Nesse contexto, a claridade vincula-se à energia, ao vigor, à potência; o azulado relaciona-se à doença, ao cansaço, à fraqueza. Isso fica explícito nas características atuais do mesmo-diferente homem que é representado: um idoso externamente sadio e outro externamente enfermo.

Figura 4 – Levantar-se



Fonte: YouTube.

Em seguida, na figura 4, o segundo⁹ som não diegético¹⁰ (GORBMAN, 1976) surge: a voz de narração. O narrador, com timbre bastante grave, dá a cada palavra falada um tom reflexivo porquanto também pausado. É verdade que sua frequência vocal por si só já oportuniza essa profundidade. Ele diz: “Como serão seus últimos dez anos?”. A partir de então, é revelado ao espectador o liame estabelecido. Em outras palavras, de que lado você quer estar? Do lado esquerdo ou do lado direito no fim da sua vida?

As palavras do narrador são tonificadas pelos movimentos corporais opostos do personagem em ambos os lados. Ao se levantar, cada um valida o antagonismo das vidas em destaque. À esquerda, o idoso, sem dificuldade, com o corpo ereto e olhando para cima, põe-se de pé, enquanto, à direita, com o corpo curvado, o idoso mira somente o chão, andando como se com cautela dos obstáculos. O movimento do olhar, a propósito, pode fortalecer o posicionamento de autonomia para o futuro, isto é, pode indicar a liberdade conquistada para uma suposta condição de velhice “merecida”.

Figura 5 – Rodas



Fonte: YouTube.

Seguindo a estratégia de utilizar o plano detalhe e, posteriormente, o plano geral¹¹, na figura 5, a pergunta (mesmo não mais dita) continua ecoando na memória recente do espectador: “Como serão seus últimos dez anos?”. As rodas, ainda que semelhantes por estarem no escopo sógnico de “rodas”, têm caráter totalmente distinto do ponto de vista valorativo. Uma relaciona-se relativamente¹² à prática esportiva, e exige ativo desempenho e coordenação de quem a controla; outra, por seu turno, implica uma condição de enfermidade e, portanto, de inferior aptidão física. Trata-se, respectivamente, de uma bicicleta e de uma cadeira de rodas.

O breve silêncio que diz é interrompido pela voz reflexiva do narrador (figuras 6, 7 e 8), o qual prossegue: “Você será rápido o bastante para encarar uma disputa esportiva com seus netos? Forte o suficiente para engajar-se em todos os momentos?”. As palavras “rápido” e “forte”, embora não sejam comumente associadas à velhice, estão, no vídeo, como exigências para a boa vivência desse período da vida. “Disputar” e “engajar-se”, léxicos que estabelecem conexão com “o dispêndio de esforços para” ou com “a ação de participar e envolver-se”, corroboram a expectativa de uma “velhice diferente”.

⁹ O primeiro foi a música de fundo.

¹⁰ Sonoridade subjetiva. Não participa do mundo dos personagens, mas exerce papel fundamental na interpretação da cena.

¹¹ Na linguagem cinematográfica, o plano geral frequentemente prioriza o ambiente, enquanto o plano detalhe prioriza o personagem. O primeiro é descritivo e o segundo, por sua vez, mais subjetivo (emocional, dramático). É claro que as relações e o sentidos não estão presos ao enquadramento da câmera – tampouco isso pode ser visto de maneira engessada –, porém há de se levar em conta o indicativo referencial do que acontece, isto é, o *plano da sinalidade* – como diria Volóchinov em “A palavra na vida e a palavra na poesia” (2013).

¹² “Relativamente” porque a bicicleta não é utilizada apenas para a prática de atividade física.

Figura 6 – Locomover-se



Fonte: YouTube.

A figura 6 revela as respostas para as perguntas (isto é, se rápido e se forte): de um lado, aparentemente, sim; de outro, não. À esquerda, o idoso locomove-se a pé, mas levando consigo outra forma de locomoção: a bicicleta. Elas exigem dele, claro, estado suficiente para tal. À direita, contudo, pela fisionomia estática e a pouca mobilidade, o idoso não tem autonomia para seguir sozinho, e necessita da assistência de uma profissional da saúde. Neste caso, a reformulação da pergunta seria: você estará numa bicicleta ou numa cadeira de rodas? Você terá autonomia para seguir o seu caminho na bicicleta ou será dependente de alguém que o levará para os cantos na cadeira de rodas?

Observa-se ainda que o personagem principal está, de um lado, em pleno contato com o mundo fora das construções e, de outro, preso às paredes que o cercam. Novamente, a relação com a natureza é associada à autonomia/liberdade.

Na figura 7, a seguir, as escadas são de níveis diferentes. À esquerda, tem-se uma escadaria de uma pirâmide; à direita, uma escada duma casa.

Figura 7 – Escadas



Fonte: YouTube.

Percebe-se que, à princípio, a distinção feita está para a relação grandiosidade/simplicidade, afinal, não são escadas equivalentes: uma é enorme e resgata provavelmente um período histórico determinado, o que dá a ela mais valor; outra, por sua vez, revela-se como comum, cuja expressão diferencial se dá apenas por um aparato tecnológico que não lhe é inerente. A primeira leva o provável espectador a uma paisagem subjetivamente única, enquanto a segunda o leva a um cômodo como qualquer outro.

Da grandiosidade/simplicidade, vem outra relação: dificuldade. Qual das duas escadas revela maior dificuldade em se subir? Claramente, aquela que se localiza à esquerda. É justamente a ela, por isso, que o idoso com mais vigor está vinculado. A ideia de fraqueza e impossibilidade, conseqüentemente, pertence à imagem à direita. Não bastasse a facilidade de subir uma escada

comum, o personagem não consegue subi-la por conta própria. Só o fará com a ajuda duma cadeira elevatória. Veja: em vez de aproveitar um suposto recurso financeiro para viajar – como sugere a imagem à esquerda da figura 6 –, o idoso terá um gasto necessário para sua própria locomoção. Ele não sairá de casa, porque não pode, não consegue.

Acrescenta-se a isso outra noção implícita, que talvez ficasse registrada nas seguintes palavras: você terá capacidade para explorar o mundo ou ficará recluso às paredes de sua casa? A ideia de liberdade está mais uma vez ligada à natureza, pois a pirâmide tem como cume o céu. A escada comum, por outro lado, está cercada por cimento.

Figura 8 – Maletas



Fonte: YouTube.

Na figura 8, retratam-se duas maletas: uma de utensílios para pescaria e outra de medicamentos. A narrativa permanece sem alterações quanto aos elementos principais, de modo que à esquerda está o idoso que “mereceu” alcançar semelhante situação, ao passo que à direita aquele que “não mereceu”. A pescaria a que se refere a imagem – levando em conta os objetos da maleta e a coerência da narrativa como indícios – representa uma atitude recreativa. Em outras palavras, o idoso associa-se à pesca pela diversão. Pescar, para muitos, é um tempo de despreocupação, isto é, um tempo de relaxamento livre, o qual se vale de paciência e espera, sendo a contagem temporal indeterminada e desnecessária. Por outro lado, a maleta dos medicamentos compartilha de um tempo distinto. Trata-se do tempo determinado e obrigatório. Identifica-se que são marcados os períodos do dia para a ingestão de cada comprimido medicamentoso. É preciso seguir uma rotina muito específica, portanto.

À figura 8, para não se perder de vista a verbalização vocal do narrador, insere-se o seguinte dito: “Você será forte o suficiente para engajar-se em todos os momentos?”. A voz é acompanhada da música de fundo, que passa por uma modificação em sua intensidade e, de certa forma, sonoridade. Essa mudança dá mais dramaticidade à narrativa. A impressão é de que a decisão a ser tomada – nas mãos do espectador – parece ser mais urgente, precisando, pois, ser mais rápida.

Dessa relação, o sentido a preponderar contribui para a manutenção da visão maniqueísta: o lado positivo da velhice e o lado negativo, de forma a não haver hibridismos. Consequentemente, o prazer e o sofrimento da velhice, de acordo com o vídeo, localizam-se unicamente na escolha possível e previsível do próprio futuro, tendo em vista um suposto merecimento para tal.

Figura 9 – Mãos



Fonte: YouTube.

As mãos que tocam as bebidas, na figura 9, conservam, pela luminosidade do cenário e pelo movimento do plano da câmera, a construção da narrativa. A novidade está nos personagens envolvidos. Nesta figura, não se sabe exatamente quem são, porém, ao analisar pelo tamanho da mão, extensão do braço e vestimenta, observa-se que, de um lado, tem-se uma criança e, de outro, alguém que não se equipara a uma criança.

Figura 10 – Quem é a criança?



Fonte: YouTube.

A figura 10 vem para confirmar as expectativas. A representação à esquerda denota possivelmente um avô aproveitando o seu momento com a neta. Ele é servido apenas porque quer, afinal, poderia muito bem servir a si próprio. A criança sorri ao participar dessa situação inusitada – pela inversão de funções, uma vez que a ordem natural e convencional é o adulto prover a criança – e, para ambos, divertida. À direita, expõe-se a debilidade física do personagem em não conseguir se alimentar sozinho. O esgotamento de sua existência é visível na tonalidade da pele, na inclinação de sua cabeça – ao tentar alcançar o canudo – e nos olhos semicerrados. As imagens parecem colocar em xeque o seguinte: que papel você quer exercer, o de autossuficiência ou o de servidão?

Figura 11 – Família ou desconhecidos?



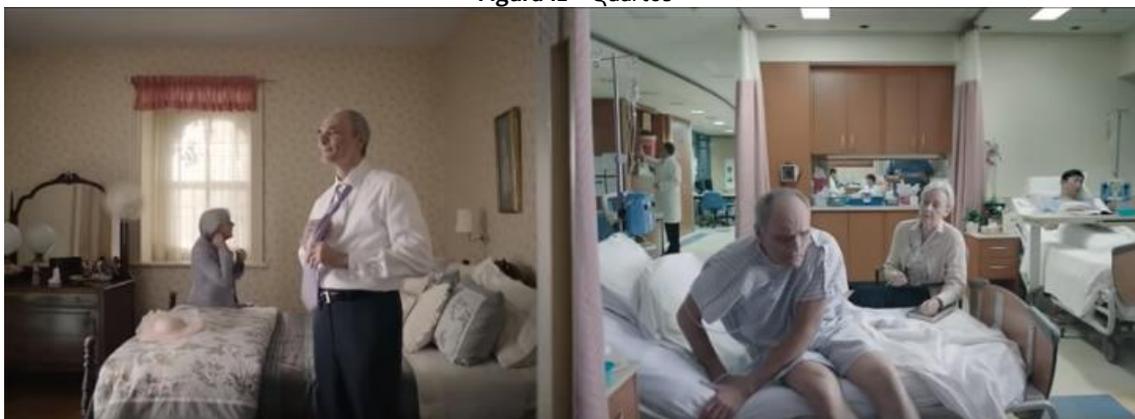
Fonte: YouTube.

Na figura 11, por conseguinte, a partir da progressão dos planos (do plano detalhe até o plano geral), o espectador depara-se com as companhias do personagem principal. Numa perspectiva, o idoso aproveita, sob a luz do sol, uma refeição descontraída com a família (mulher e netas). Noutra, ao lado de pessoas sem vínculo familiar, é ajudado a se alimentar por alguém que pode ser talvez uma médica, enfermeira ou cuidadora. O pano de fundo esclarece situações semelhantes, ou seja, idosos que precisam de cuidado constante num provável asilo de idosos. Logo, esta figura pausada do vídeo coloca a felicidade e a tristeza lado a lado, de maneira que estar com a família e aproveitar momentos prazerosos é vendido como um “querer e poder”, sendo o contrário disso, pois, um caminho escolhido.

O encontro com o ar livre e a natureza mais uma vez sinalizam a conexão com a liberdade. À esquerda, o sol, as plantas e as árvores não têm muros que os impeçam de se manifestar espontaneamente. À direita, por outro lado, as plantas são uma pequena parte da paisagem cimentada e de luminosidade artificial.

A voz comovedora do narrador, após um profundo e prolongado silêncio de quase dez segundos, retorna para se juntar ao som externo ao mundo da realidade narrada: “Você envelhecerá com vitalidade?”. Passam-se quatro segundos, e ele continua: “ou envelhecerá doente?”. Nesse sentido, a pergunta, acompanhada simultaneamente das imagens e dos sons – incluindo as importantes pausas dramáticas na voz –, dá um tom de julgamento, tendo como sentenciador e sentenciado única e exclusivamente o mesmo indivíduo. A depender de como você leve sua vida, o vídeo supõe que a certeza da resposta é apenas uma. A absoluta convicção, a propósito, está intrinsecamente ligada ao sentimento vindouro: felicidade ou tristeza.

Figura 12 – Quartos

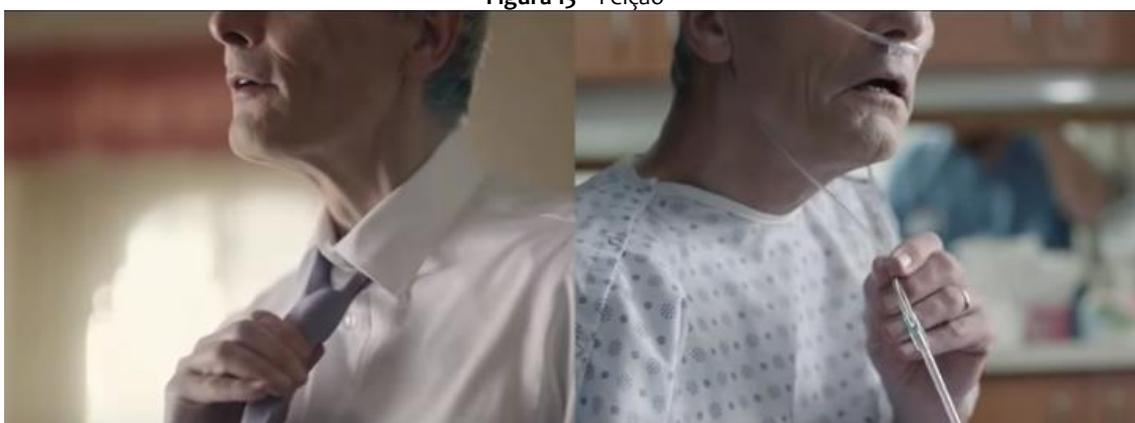


Fonte: YouTube.

Na figura 12, por sua vez, fica em evidência, primeiro, o particular e o público. À esquerda, o casal presumivelmente arruma-se, em seu quarto, para sair. À direita, entretanto, não há privacidade para o casal, haja vista o compartilhamento do espaço com outras pessoas (pacientes e profissionais da saúde). O segundo ponto a ser colocado tem a ver com a postura dos personagens. De um lado, os idosos preocupam-se momentaneamente com a própria individualidade e aparência, porque, como se percebe, destinam um tempo para si – ela coloca um brinco enquanto ele arruma a gravata. De outro, isso não acontece, afinal, com intenção de ajudar, a idosa olha preocupada apenas para seu marido, enquanto ele indiferentemente age para tornar a sua situação menos desagradável (sente-se aparentemente desconfortável com alguma coisa).

A cama arrumada e o ambiente com tonalidade viva contribuem para o casal à esquerda ser visto discursivamente como idosos felizes e dispostos, da mesma forma que, à direita, estabeleceu-se o inverso. Novamente, a posição ereta, de um lado, em detrimento da dificuldade em se levantar da cama, de outro, replica também o ponto de vista predominante do qual vem se falando.

Figura 13 – Feição



Fonte: YouTube.

Diferentemente da estratégia até agora utilizada na passagem dos planos, isto é, de partir do plano mais fechado para o mais aberto, conforme vinha acontecendo, a sequência das figuras 12, 13 e 14 se dá de modo contrário.

Na figura 13, o personagem faz um ajuste na gravata, de um lado, e no tubo de silicone, de outro. Exploram-se a similitude de ambas as ações e, ao mesmo tempo, a dissonância das realidades vividas. O objeto a ser ajustado é diferente, assim como o valor atribuído a quem o regula. No cinema, por exemplo, a postura do idoso à esquerda frequentemente é símbolo de alguém bem-sucedido nos negócios.

Mais uma vez, a liberdade situa-se à esquerda, tendo em vista a existência da possibilidade em escolher usar ou não a gravata. O idoso doente até poderia escolher não utilizar o item, mas isso significaria abdicar das condições de sua sobrevivência.

O destaque fica para a feição do mesmo-diferente homem. Observa-se que, em sua forma, a aparência da boca determina sobremaneira o estado de ânimo do personagem. De um lado, sorridente e confiante; de outro, mórbido e abatido.

As cores quentes e frias se mantêm. A paleta de cores para representar o sentido desejado, no cinema, é escolhida pelo colorista. A ele cabe a manutenção do clima e do tempo em consonância com o estado de espírito dos personagens. Durante o vídeo em análise, percebe-se que as cores transmitem sentimentos inversos: num viés, alegria e disposição; noutro, tristeza e apatia. O desenvolvimento dessa narrativa sem a exposição de cores não levaria o espectador tão facilmente a entender a oposição de atmosferas, e, assim, o sentido preponderante seria prejudicado.

Figura 14 – Punho



Fonte: YouTube.

Na figura 14, o punho é enfocado. Enfatiza-se, na realidade, aquilo que está nele: relógio e pulseira de identificação. O tempo procurado por quem está à esquerda é um tempo da ordem dos compromissos, que foge da reflexão existencial. Logo, trata-se de um ato para com o outro, e não para consigo mesmo. O que está em jogo é a convenção temporal. De outro modo, o tempo encarnado na imagem à direita apela para o esgotamento da vida e a escassez do ser. Isso significa dizer que a potência desse ser, especificamente, tem tempo de duração. O código de barras, na etiqueta, embora seja um mecanismo de identificação em hospitais, parece, nesse caso, acentuar a validade do ente humano. O que está em jogo é a consciência da morte.

Figura 15 – Comemoração



Fonte: YouTube.

Em conjunto, as duas vidas, em companhia da trilha sonora que dramatiza as situações, são supostamente reflexo duma escolha. A vida saudável assegurou a um idoso prolongar e aproveitar o tempo que lhe resta, ao passo que ao outro a sua falta lhe ofereceu lamentar a consequência de erradas decisões anteriores e sofrer em razão delas.

Embora a palavra “comemoração”, que intitula a figura 15, seja consagrada pelo povo como relativo a algo bom, ela tem, em sua etimologia, um significado mais geral. O termo vem de *commemoratio*, de *commemorare* (“lembrar-se de, trazer à mente” – *com-*, intensificativo, mais *memorare*, “lembrar-se”, de *memor*, “aquele que se lembra”)¹³, e, por isso, é possível, ao menos etimologicamente, comemorar também a morte de alguém, afinal, isso significaria dizer que se estaria lembrando dessa pessoa e trazendo à mente os momentos que foram vividos com ela. À esquerda, comemora-se a vida; à direita, a presença inexorável e implacável da morte.

¹³ Retirado do site “<https://origemdapalavra.com.br/palavras/comemoracao/>” e também confirmado pelo livro “Programa de Latim” (2002).

Em plano conjunto, a câmera enfoca os personagens requeridos para a situação. De um lado, com várias pessoas ao seu redor, o casal brinda, de maneira feliz, a alguma ocasião especial. De outro, o brinde é inexistente, porque não há motivo para tal. A idosa olha para seu marido com tristeza contida, e ele, por sua vez, mira indiferentemente – sem brilho nos olhos – o nada à frente. As mãos dela estão sobre a dele, demonstrando um carinho complacente e angustiado. Os elementos de iluminação e cenografia repetem-se para acentuar o sentido almejado. A música de fundo.

Figura 16 – Beijo



Fonte: YouTube.

O beijo, na história do cinema, é comum e convencionalmente um momento de prazer¹⁴. Entretanto, o seu simbolismo não se encerra no ato e, conseqüentemente, pode não carregar o significado geralmente fixo (por exemplo, de que ele é prazeroso). Em verdade, ele está ideologicamente ligado à estética de determinada produção audiovisual. Assim, o seu valor adquire sentido dialogicamente. Na ocasião da figura 16, os beijos têm distinções axiológicas. A carga emocional – em sentido e intensidade – são totalmente diferentes. Ao passo que uma imagem se conclui com um beijo rotineiro de carinho na bochecha, a outra tem um tom emotivo-volitivo de despedida (como se fosse o último).

A tensão na atmosfera ficcional do lado direito, então, é infinitamente maior, causando um impacto no espectador. Percebe-se que quem dá o beijo e quem o recebe possuem traços característicos na feição para corroborar a perspectiva desejada. A câmera em close-up enquadra (e condiciona mais sugestivamente) a narrativa feliz e a triste, dando-lhes potência máxima.

Figura 17 – Sensação



Fonte: YouTube.

Esse tipo de enquadramento – close-up –, o qual se repete na figura 17, propicia, com mais ênfase, a manifestação do clima psicológico e emocional dos personagens. A sensação após o beijo,

¹⁴ Os beijos na boca, sobretudo.

da imagem anterior, deixa claro o conflito entre duas posições opostas. Enquanto a mulher do lado esquerdo está plácida, relaxada, tranquila, a outra está em estado de profundo sofrimento. O esgotamento psíquico parece lhe atingir. A feição da boca murmura lamentação.

Essa dissemelhança realça o contraste de não somente uma vida afetada, mas de mais do que isso. Novamente, a decisão e a responsabilidade do local onde se está recaem exclusivamente no indivíduo. A música, tendo sido aprofundada – intensidade aumentada – desde a figura 9, é interrompida no momento do beijo (figuras 16 e 17). Neste tempo, a voz do narrador retorna. Ele diz: “É hora de decidir. O canadense comum passa seus últimos dez anos doentes. Mude seu futuro!”.

2. Discussão

A descrição interpretativa do vídeo revelou que ele se fundamenta em alguns pressupostos do estilo de vida saudável, os quais têm como causa certa concepção de ciência: o positivismo¹⁵. Esse fazer científico caracteriza-se pelos seguintes predicados: empirismo (a realidade em concordância com o que sentidos percebem), objetividade (o pesquisador não deve influenciar o objeto de pesquisa), experimentação (causa e consequência na proposição de uma hipótese), validade (precisão e generalizações), leis e previsão (determinismo).

Durante a passagem do século XIX para o XX, acreditou-se que o ideal de progresso poderia ser benéfico para as ciências humanas, motivo pelo qual elas passaram a se desenvolver segundo os caminhos das ciências naturais. Nessa conjuntura, estava a compreensão de que os fatos humanos eram como os fatos da natureza. A “medida do verdadeiro” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 35) das ciências humanas, porém, repousa na relatividade e no provisório.

Para interpretar sentidos, exige-se a imersão no aprofundamento de outros símbolos. Isso, contudo, foge à noção científica das ciências exatas – como afirma Bakhtin (2017) –, forma monológica do saber na qual só uma voz é ouvida, a do pesquisador.

As *palavras-múmi*as (BAKHTIN, 2017, p. 76), cheias de si e vazias de *personas*, alcançam, nas ciências naturais, pergunta e resposta – categoria de identidade, o não encontro. Por outro lado, a *heterociência* (BAKHTIN, 2017, p. 65) busca chegar ao outro sem imbuir-se totalmente, fazendo do encontro uma transformação. A palavra é geradora de outras palavras nos pequenos e grandes tempos, de maneira que não há resposta que finde a possibilidade da pergunta.

Dos traços mais presentes no vídeo analisado, o determinismo dum a verdade única e indubitável é um deles. Evidentemente, a ciência já constatou que a alimentação e o cuidado com o próprio corpo *podem*¹⁶ reverberar na qualidade de vida futura. No entanto, (i) as doenças existentes são de várias ordens, de forma que – nem de longe – toda doença tem como motivação a vida pregressa do indivíduo; (ii) tampouco a suposto doença necessariamente vai influir na felicidade do enfermo (isso exige um trabalho complexo de, no mínimo, investigação dos pacientes – incluindo qual doença o acomete e em que grau especificamente – e de delimitação do que se entende por “felicidade”).

Nesse sentido, é impossível prever com absoluta certeza como serão os dez últimos anos de qualquer pessoa, independentemente de ela ter se cuidado ou não, afinal, existem doenças genéticas e transtornos mentais/comportamentais, por exemplo, que não se podem antever e precaver. Entende-se, é claro, que a campanha publicitária apele para a dramatização narrativa como uma maneira de conscientizar o público a partir do receio, preocupação e medo. É imprescindível falar sobre prevenção. Todavia, ao fazer isso do modo que se fez, ela, a campanha, acaba culpabilizando os idosos debilitados por sua própria situação, isto é, como se fizessem jus ao que a vida lhes reservou. No fim das contas, àqueles que sofrem por semelhante circunstâncias, atribui-se desnecessariamente um *peso a mais nas costas*.

¹⁵ Não se explicará aqui o surgimento dessa corrente filosófico-científica.

¹⁶ Aqui, não se quer a relativização irresponsável. Esse “poder” não é de qualquer ordem. É um “poder” que tem como base evidências e todo um processo científico para se chegar à conclusão. Utilizou-se tal verbo porque, acredita-se, ainda é mais adequado do que o categórico “deve”.

Além disso, ainda que o termo “doença” seja definido como ausência de saúde pela OMS e que possa implicar privação de prazeres físicos, emocionais e/ou mentais, relacioná-lo com “infelicidade” é de um raciocínio aligeirado e senso-comum. Ora, comece-se por saber que, em verdade, o ideal da normalidade é sempre buscado, e nunca alcançado por completo. Em algum nível e com bastante frequência, as pessoas estão e/ou ficam doentes. O intervalo de uma doença para outra (se ela já não faz parte de você) às vezes é justamente menor do que o período em que se ficou enfermo. Pode-se dizer precisamente, então, que a felicidade, nesses períodos, é impedida de seguir o seu curso?

A reflexão traz à tona o que é felicidade, portanto. Isso não é tarefa para este trabalho, mas se pode dizer com clareza que ela não se associa ao sorriso intrinsecamente – conforme sugere a campanha. Em outras palavras, embora o vídeo publicitário utilize-se também do sorriso e da falta dele para expressar contentamento e felicidade, esse elemento não é condição suficiente.

Logo, a verdade única com a qual esse vídeo em análise lida não se mostra capaz de responder à diversidade do ser humano. Provavelmente, dever-se-ia basear no que Bakhtin (2010) chamou de *pravda*, de verdade particular.

É porque existe (e persiste!) uma matematização nas ciências humanas que precisamos fazer e discutir uma ciência que não cabe nos tubos de ensaio, como metaforiza o título atribuído a este ensaio. Por mais que não queiramos, existe outra perspectiva de conceber o conhecimento nas humanidades (que é monológica). Nossa tarefa como estudiosos é sempre propor uma palavra outra a esse mundo com que nos deparamos na ciência, é preciso dialogizar esse mundo (SOUZA, 2016, p. 227).

A publicidade canadense insinua ainda, por consequência, ante os valores predominantemente sustentados, que existe, de certa forma, uma maneira correta de viver. Entre-se no âmbito da moral. Essa maneira correta alinha-se simplesmente a cultivar saúde para uma velhice “boa”. Os atos do indivíduo serão julgados, pois, com base na influência para a formação do efeito desejado. Quer dizer, sugere-se que não se deve conscientemente optar por uma vida cujos atos estejam ligados, por exemplo, à inatividade, ao tabagismo ou a qualquer outra forma de afetação duradoura.

Ora, por que um indivíduo não pode/deve deliberar sobre o próprio futuro, mesmo que a deliberação possa acarretar uma preferência por viver pouco, mas intensamente? Ou, quem sabe, viver segundo princípios não saudáveis na juventude e vida adulta, apesar de conhecer e aceitar as possíveis sequelas na velhice? É errado pensar assim?¹⁷

Para a decisão não ficar somente a cargo de um indivíduo solitário e sem vínculos, a direção do vídeo publicitário pode ter adicionado a personagem “esposa” ou “família” com o objetivo também de retirar a escolha do plano individual. Em outros termos, pensar no sofrimento do outro para com você¹⁸ ou na assistência da qual você vai precisar talvez seja um argumento forte para dissuadi-lo da fuga ao estilo de vida saudável.

O discurso científico empregado, assim, conecta vários elementos não categóricos como sendo capciosamente a verdade absoluta. O telespectador é conduzido a aceitar essa proposta, abraçando sem perceber um duvidoso ideal de progresso científico. Questões que não dizem respeito à ciência ou que não podem ser resolvidas por ela são colocadas, no enunciado analisado, como sua propriedade.

Longe de este trabalho querer desmerecer a ciência (principalmente em tempos cuja ignorância é cultuada no Brasil e o desmonte científico ser uma realidade), uma vez que se vale dela, faz-se, na verdade, um contrapondo à ciência “cheia de si”. Esta apropria-se da verdade,

¹⁷ Entende-se, claro, que o vídeo tenha uma intenção pedagógica, e que por isso o enunciado esteja talvez mais voltado àqueles que não sabem as possíveis consequências duma vida não saudável. De qualquer forma, a problematização é válida para não se ter o ideal de vida saudável como necessária e obrigatoriamente a vida certa.

¹⁸ O item lexical é usado neste texto em dois contextos. O primeiro tem a ver com a construção da campanha publicitária, que coloca o personagem principal como sendo o próprio telespectador. O segundo, por sua vez, relaciona-se com o leitor deste trabalho, o qual pode se colocar na situação hipotética discutida.

desprezando outras vias possíveis. Nessas ocasiões, é importante lembrar de Kuhn em “A Estrutura das Revoluções Científicas” (1962).

Nessa obra, o autor dá ênfase ao que chamou de “paradigma”, que basicamente é uma matriz disciplinar científica que domina uma sociedade ou um grupo de pesquisa. Ao longo do texto, percebe-se que a humanidade erroneamente se baseou em paradigmas que se mostraram falsos historicamente. O filósofo recorre a isso não para invalidar o processo científico, e sim para mostrar que, na estrutura de formação do paradigma (pré-ciência, ciência normal, crise-revolução, nova ciência normal, nova crise), a instabilidade da verdade – com a qual o cientista sempre se deparará – é algo certo. Trata-se de uma consciência necessária, semelhantemente neste aspecto à “falseabilidade” de Karl Popper, para tornar cada vez mais segura a própria ciência.

Quando se cristaliza um juízo, a mudança rapidamente corre para proferir “mentiroso”. É porque a existência concreta é complexa, motivo pelo qual as teorias não devem perder de vista a vida. Ao perdê-la, o ser torna-se um ente vazio de materialidade e historicidade. Abstrai-se tanto a vida, que dela, no *teoreticismo*, resta uma existência não merecedora de tal nome. Essas teorias querem explicar a realidade viva fugindo justamente dela: eis o seu maior problema. O ato ético é a consciência do mundo em que se age, se cria, se transforma. Esse deve ser, segundo Bakhtin (2010), o ponto de partida para o conhecimento que queira falar da vida.

Assim, ao assinalar um estilo de vida saudável que é inerente à felicidade, o discurso determinista pula etapas fundamentais à cientificidade, tornando-se detentor duma verdade que está apartada da realidade viva. A ciência prepotente é chamada aqui, por isso, de “cheia de si”, pois pretende prever coisas que estão fora de seu alcance.

O discurso em torno do estilo de vida saudável, de forma centrípeta, condiciona a felicidade a si mesma. Inclusive, colocando-se como uma escolha (e a única correta), exclui outras possibilidades de se viver. A morte, a partir dessa visão, isto é, do estilo de vida saudável dentro duma perspectiva positivista, parece ser algo que, embora vá acontecer, deve ser ideal e não esperada. O envelhecimento, sob esse ângulo, precisa ser retardado ao máximo, de modo que a independência e a autonomia sejam preservadas.

Ao envelhecer, o corpo inevitavelmente começa a padecer de determinadas enfermidades. É natural, uma vez que, cada vez mais, a morte se aproxima. Apesar disso, em determinado momento no vídeo, o narrador pergunta “Você será rápido o bastante para encarar uma disputa esportiva com seus netos? Forte o suficiente para engajar-se em todos os momentos?”. Ora, que idoso é capaz de encarar uma disputa esportiva com seus netos? Isso agora é uma exigência da velhice? Se, por um acaso, o idoso não conseguir, significa que ele está falhando nessa etapa da vida? A pergunta da campanha chega a ser cômica pela obviedade da resposta: não! Nenhum idoso deve ser rápido o bastante. E qual é o parâmetro desse “bastante”, aliás? Não bastasse ser rápido, ao envelhecer, o telespectador necessita ser “forte o suficiente”. De quem se está falando, afinal? Trata-se de um lutador de MMA¹⁹ ou de uma pessoa em idade avançada?

O pavor da morte e a necessidade de não ser velho parecem estar implícitos na narrativa em discussão. O vídeo exige alguém idoso não-idoso, ou seja, alguém que chegue a “melhor idade” com características de um jovem, de alguém não “desgastado”. A morte, apesar de ser anunciada no título da propaganda e no fim da narrativa, configura um assunto não agradável. Embora a espécie humana seja, até onde se sabe, a única a ter consciência da própria finitude, muitas pessoas não suportam ouvir falar dela, do não-acontecimento²⁰.

Para Nietzsche, o homem vivencia a morte de duas formas: “a morte covarde” e “a morte voluntária”. A primeira é decorrente duma vida vivida como se não tivesse fim. O esquecimento proposital da morte faz dela um acidente, uma fatalidade, algo sobre o quê se tem repulsa. A morte chega mesmo assim. A segunda, a morte voluntária, é aquela cujo entendimento legítimo da consciência faz tornar-se parte de si, parte do ser. É viver para a morte, sendo ela nunca um acaso²¹.

¹⁹ “Mixed Martial Arts” (MMA). Trata-se de um esporte que se vale de técnicas de várias modalidades de luta.

²⁰ “A morte não é um acontecimento da vida: não se vive a morte” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 127, aforismo 6.4311)

²¹ Nasser, 2008.

O estilo de vida saudável, na narrativa, mede a qualidade do percurso vital de alguém pelos seus dez últimos anos. Esse é o indicador. Morrer doente, como se viu, é um demérito, algo pelo qual se escolheu. Esse ponto de vista do enunciado, no entanto, é de uma insensibilidade gritante. Talvez seja o ponto que tenha gerado – pela insensibilidade – mais espanto no pesquisador que aqui escreve. Que liberdade tem alguém para decidir como serão seus últimos dez anos?

Claramente, projetar possibilidades de um futuro possível é algo que todo ser humano faz com frequência, porém não é viável eleger com certeza qual deles será realizado, tendo em vista que existem limitações de vários níveis a essa empreitada – sendo o acaso a principal. Na perspectiva do vídeo, a liberdade do homem está em ele ser a causa de si mesmo (autocausalidade e autodeterminação²²). Tudo depende de suas ações, de sua vontade.

Todavia, coloque-se no lugar de alguém que se cuidou perfeitamente durante a vida e, nos últimos dez anos, em razão dum imprevisto, padeceu numa cama. Ou ainda, coloque-se no lugar de alguém que não se cuidou. Essa pessoa merece, por isso, ficar acamado nos seus últimos dez anos? Trata-se dum jogo de punição àqueles que não alcançaram seus objetivos? A narrativa culpabiliza quem não se cuidou dando-lhe dez anos de dor e sofrimento.

A felicidade, nesse contexto, aparece como um elemento fundamental da narrativa. Para convencer o telespectador, não basta que se fique doente nos últimos dez anos. É preciso que se esteja infeliz. Essa estratégia é muito mais persuasiva e eficaz, haja vista todos os homens procurarem ser felizes – como afirmou Pascal (2001) ou todo ser humano buscar, como fim último, o sumo bem – conforme Aristóteles (2001).

Mas de que forma se mede a felicidade de alguém? Quais critérios devem ser utilizados? Existem graus de felicidade ou, como no vídeo, só se pode ser uma coisa ou outra? A felicidade implica prazer? Estar enfermo impossibilita a felicidade? É todo tipo de doença que a impossibilita? A felicidade é invariável no tempo-espaço? Pode-se perceber que o tema é extremamente complexo, e cada pergunta o torna ainda mais.

3. Considerações finais

Neste trabalho, ao analisar a constituição do enunciado audiovisual, observou-se que ele se fundamenta discursivamente no estilo de vida saudável. Desde o movimento da câmera até a iluminação do cenário, passando pela ação dramática dos atores e da voz do narrador, o enunciado é construído para chocar o telespectador. Esse “choque”, no entanto, carrega consigo as marcas da ciência positivista e, com isso, o interesse de abarcar noções para as quais a ciência não tem resposta definitiva (no caso, felicidade e liberdade).

Este texto é uma resistência a partir da contrapalavra. O discurso sobre a saúde, embora urgente para conscientizar sobretudo os grupos sociais mais fragilizados, não deve se pautar em meias verdades, com o objetivo de torná-las verdade indubitável e universal. Na discussão, percebeu-se que esse discurso monologizante, ao tentar evitar o sofrimento (na medida em que a campanha visa à diminuição de doenças na velhice ante melhor cuidado com a saúde durante a vida), acabou o causando indiretamente.

Sabendo que todo dizer é posicionado axiologicamente, situa-se o posicionamento predominante do enunciado como centrípeto (BAKHTIN, 2002)²³, entendendo que os valores, posições e tons da esfera ideológica a que pertence são unos e quase indiscutíveis. Refutar isso, portanto, é uma exigência ética do pesquisador, uma vez que se “deve basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

²² Abbagnano, 2012, p. 700.

²³ “[...] Ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2002, p. 82).

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2001.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas** (org. Paulo Bezerra). São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- COMBA, Júlio. **Programa de latim: introdução à língua latina**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
- GORBMAN, C. **Teaching the Sound Track**: Quarterly Review of Film Studies. 1976.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NASSER, E. Nietzsche e a morte. **Cadernos de Filosofia Alemã**. São Paulo, 2008.
- PASCAL. **Pensamentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SOUZA, N. B. Uma leitura da heterociência – ciência outra de Bakhtin: quando a cientificidade não cabe nos tubos de ensaio. In: (GEGe). **Palavras e contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.
- VOLÓCHINOV, V. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-philosophicus**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

O DISCURSO PUBLICITÁRIO DE REPOSTER SKOL (2017): REFLEXÕES BAKHTINIANAS¹

Gabriella Cristina Vaz Camargo²

Resumo: O objetivo deste breve estudo foi analisar os possíveis discursos que emergem, do que entendemos enquanto um enunciado contemporâneo, *Reposter Skol*, bem como analisá-lo enquanto um enunciado verbocovisual, em que consideramos o verbal (verbo), a entonação (voco/voz), o gesto e imagem (visual). Para isso, fundamentamos a nossa pesquisa nos escritos deixados pelo Círculo de Bakhtin para pensarmos em enunciados não apenas verbais, como também vocais e visuais em que o compreendemos como um todo enunciativo que possibilita a veiculação de diferentes discursos. Dessa forma, o método de pesquisa adotado é o dialógico proposto pelo Círculo de Bakhtin em que descreveremos, analisaremos e interpretaremos o *corpus* em estudo. Com isso, justificamos esta pesquisa por trazer à tona os embates, os conflitos e as contradições que permeiam o estudo do verbocovisual na campanha publicitária da Skol. E, esperamos que por meio das análises realizadas de *Reposter Skol* possamos mostrar os discursos que lhes são perpassados trazendo em sua temática o discurso sobre o machismo, empoderamento e capitalista, de modo a evidenciar a linguagem em seu funcionamento dialógico.

Palavras-chave: Diálogo. Enunciado verbocovisual. *Reposter Skol*.

Introdução

No dia 8 de março de 2017, a marca Skol publicou em sua página no *Facebook* e em seu canal no *Youtube* o filme publicitário *Reposter Skol*, que trouxe como subtítulo os seguintes dizeres: “redondo é sair do seu passado”. Essa propaganda tratou-se de uma homenagem da Skol para as mulheres, no Dia Internacional da Mulher, em que a marca convidou oito ilustradoras para refazerem pôsteres de campanhas anteriores com a proposta de desconstruírem os discursos até então propagados, em que a mulher sempre aparecia como aquela que estava servindo a cerveja, seminua e com corpo escultural, na tentativa de desfazer o histórico de propagandas machistas da Skol em que a mulher era objetificada.

Sabemos que os estudos sobre o feminismo e as discussões sobre gênero são recorrentes na academia e cada vez mais, propagam-se na sociedade. Com isso, alguns resultados podem ser observados, como por exemplo, a não aceitação por parte do público, em meio ao qual podemos considerar os internautas, de campanhas publicitárias machistas. Pois, através das redes, esses interlocutores acabam pressionando algumas marcas a mudarem seus discursos, e assim elas o fazem para não perderem seus consumidores.

Entendemos que as contribuições teóricas e metodológicas do Círculo de Bakhtin nos permitem analisar diversos discursos. Diante disso, propomos neste trabalho, analisar o enunciado verbocovisual contemporâneo da campanha publicitária *Reposter Skol* – redondo é sair do seu passado³, da marca Skol, com o objetivo de analisar os discursos que perpassam este enunciado, com base na concepção dialógica de linguagem ancorada nos estudos bakhtinianos.

Para a realização das análises, partimos do método dialógico proposto pelo Círculo, em que descrevemos, analisamos e interpretamos o material em estudo. Também é preciso destacar que

¹ O presente texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “*Reposter Skol* – redondo é sair do seu passado: o enunciado verbocovisual em campanha publicitária da cerveja Skol” (2019), desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

² Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara. Bolsista CAPES. E-mail: gabriellavazcamargo@gmail.com

³ Link para acesso ao filme da campanha publicitária “Redondo é sair do seu passado”, intitulado de *Reposter Skol*, da marca Skol, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g_8fnMtbds0&t=14s Acesso em: 19 set 2019.

esta pesquisa tem cunho bibliográfico, pois apesar do Círculo de Bakhtin não haver se dedicado a compreensão do enunciado verbovocovisual, ele nos deixa aparatos teóricos que nos auxiliam a analisar tal enunciado, quando consideramos o verbal (verbo), a entonação, a voz (vocal) e o gesto, a imagem (visual).

Neste trabalho, abordamos, em primeiro, a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin e procuramos mostrar o seu funcionamento; também trouxemos à tona, a noção de enunciado, para melhor desenvolver acerca da verbovocovisualidade; e por fim, procuramos destacar e analisar os seguintes discursos que emergem do *corpus*: machista, sobre empoderamento e capitalista.

1. Da concepção de linguagem de Bakhtin e do Círculo

Pensada sob outras bases filosóficas não estruturalistas, os estudos que advêm de Bakhtin e do Círculo, em especial de nomes como Volóchinov e Medvedev, propõem que sejam analisados não apenas a língua escrita e seus aspectos linguísticos – como o fonema, a sintaxe, a parte morfológica etc. – mas, que também seja considerado o enunciado concreto, axiológico e dialógico.

As diferenças entre as bases filosóficas dos estudos bakhtinianos e as bases estruturalistas aparecem de modo acentuado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, quando Volóchinov (2017) traça um paralelo acerca das “duas orientações do pensamento filosófico-linguístico”, e mostra como o subjetivismo individualista (que podemos entender como a corrente teórica funcionalista) e o objetivismo abstrato (compreendido aqui, como o estruturalismo) concebem a língua e como estas duas posições acabam não sendo suficientes para compreendê-la. Por isso, propõe uma terceira tendência, sem as amarras positivistas e que permite analisar a língua sob o viés dialógico. É, justamente, a partir desta terceira tendência, sob este posicionamento dialógico que compreendemos a linguagem⁴.

A principal contribuição dos estudos bakhtinianos é a noção de diálogo que norteia todas as outras. O diálogo, nesta perspectiva, não se trata de conversa ou discussão, mas de embate, duelo e enfretamento entre enunciados ou entre sujeitos e enunciados, que se relacionam através da cultura, das relações sociais e também da linguagem. Dessa forma, compreendemos a língua enquanto social, histórica, responsiva e dialógica.

Alguns gêneros discursivos contemplam em sua construção composicional o monólogo, como os gêneros palestra, conferência, missa etc. Entretanto, seu conteúdo temático e estilo são dialógicos pois, quando o falante toma a palavra, mesmo que só se ouça a voz dele, é possível afirmar que o ouvinte consegue expressar uma resposta sem interrompê-lo, seja através de um olhar, um movimento de cabeça, uma troca de postura, uma expressão no rosto. São essas respostas que tornam o monólogo dialógico. Bakhtin (2016, p. 118) afirma que “a língua é dialógica (‘meio de comunicação’) por natureza” e dessa forma, não poderia existir o “monólogo absoluto”, pois a própria natureza da língua não permitiria. Assim, entendemos que a essência da linguagem se fundamenta, então, no diálogo.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2015, p. 209, grifos do autor) afirma que

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.) está impregnada de relações dialógicas.

⁴ Explicado em nota de rodapé pelas tradutoras, que traduziram a obra direto do russo, da última versão de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017, p. 145-146), Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, em necessidade de diferenciar língua e linguagem, já que em russo essas duas palavras são expressas por *iazik*, Volóchinov precisou criar outra palavra para diferenciá-las, neste caso, a palavra em russo *iazik-rietch*, que em tradução literal significa língua-discurso, representa a noção de linguagem. E, é importante ressaltar que a palavra *rietch* significa fala, discurso ou até mesmo linguagem, o que engloba todo o universo relacionado à expressão verbal. Neste sentido, observamos algumas das dificuldades de compreensão – como por exemplo, a tradução – das obras advindas de Bakhtin e do Círculo.

Dessa forma, compreendemos que as relações dialógicas estão presentes em todos os campos em que é possível encontrarmos linguagem, justamente, por seu caráter responsivo, em que um enunciado responde a outro. Assim, pensando no *corpus* deste trabalho, ao observarmos o início do filme publicitário *Reposter Skol* podemos constatar, inclusive pelos próprios dizeres do narrador, que o vídeo existe para dizer às mulheres que não serão mais objetificadas em suas propagandas, uma vez que o narrador afirma que: “essas imagens fazem parte do nosso passado, o mundo evoluiu e a Skol também. E isso não nos representa mais”.

Ao compreendermos que existe um passado, algo que é anterior a esta propaganda, e que ela existe para contrapor, debater e desconstruir essa imagem do passado, precisamos assumir que existem aí, relações dialógicas, uma vez que ela surge, justamente, para marcar a nova iniciativa da marca de não mais objetificar o corpo feminino.

É importante destacar que Volochínov (2013, p. 163) afirma que a língua se desenvolve a partir da comunicação verbal e que respondemos a enunciados proferidos por nosso interlocutor de diversos modos, seja com um sorriso, um olhar, um movimento de cabeça, ou até mesmo através do silêncio e que todas essas manifestações de respostas ocorrem na dimensão do diálogo.

Sendo assim, e observando a dialogicidade do enunciado em análise, pois há a tentativa de sobreposição de vozes – antes machista e agora feminista –, compreendemos que se trata de um enunciado dialógico, uma vez que surge em resposta à outras propagandas, inclusive da mesma marca. Além disso, o filme publicitário também responde a posicionamentos dos consumidores que se manifestam através da internet. Porém, o enunciado em sua concretude não apenas responde, mas também pede respostas, e as respostas de *Reposter Skol* se materializam de diversas maneiras, inclusive os pôsteres elaborados pelas ilustradoras, funcionam aqui, como respostas. E, a partir deste olhar responsivo e dialógico que o Círculo, em diversas obras, traz à tona a teoria do enunciado, que procuraremos pensar a seguir.

2. Breves apontamentos sobre a verbocovisualidade do enunciado *Reposter Skol*

Conforme discutimos, os enunciados existem porque respondem a outros e que, além disso, também solicitam respostas, estabelecendo assim, a dimensão dialógica da linguagem. Bakhtin (2011, p. 300) explana que o único ser que seria capaz de ter proferido um enunciado inédito foi o Adão bíblico – primeiro homem a povoar o planeta, e com isso, o primeiro a atribuir nome às coisas.

Acerca do enunciado, Volochínov (2013, p. 171) explica que ele possui duas partes, uma verbal e outra não verbal. A primeira é constituída, basicamente, por palavras e a segunda, por respostas, ou seja, por aquilo que é presumido/subentendido dentro de uma situação de comunicação. Neste sentido, podemos compreender a língua como dialógica, como já havíamos afirmado, e responsiva, pois estamos sempre respondendo aos enunciados que foram proferidos antes. Neste trabalho, nos propomos a analisar o enunciado *Reposter Skol* em sua dimensão verbal, vocal e visual, que foi publicada no *Youtube* e *Facebook* em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, pela marca Skol.

Partimos dos estudos já levantados por Stafuzza (2017) sobre o verbocovisual. De acordo com a pesquisadora, o termo apareceu pela primeira vez em *Finnegans Wake* (verbocovisual), de James Joyce e foi apropriado por Décio Pignatari e os irmãos Campos, nos anos 50, para a poesia concreta. Ainda segundo Stafuzza (2017, p. 15), “podemos pensar a verbocovisualidade como abordagem de análise da poesia que surge a partir de um profícuo debate teórico e experimental entre poetas, músicos, artistas e estudiosos dos campos da música e da literatura”. Este termo diz respeito à maneira conjunta em que trabalham o som, o visual e também o sentido da palavra, compreendido como o verbal. Nas palavras de Stafuzza e Lima:

Ao extrair o “verbocovisual” da literatura joyciana, a poesia concreta ganha consciência do movimento de linguagem que se desenvolve nas esferas verbal, vocal e visual tanto na literatura, na recepção crítica e teórica, como nas performances dos poetas, músicos e artistas que dela participavam. [...] podemos pensar a verbocovisualidade como abordagem de análise da poesia que surge a partir de um profícuo debate teórico e experimental entre poetas, músicos, artistas e estudiosos dos campos da música e da literatura. Nos estudos de análise de discursos de corrente bakhtiniana, que nos interessa aqui, apesar de Bakhtin e seu círculo não tratarem

de “verbocovisualidade”, nem de “discursos verbocovisuais” em termos, seus escritos trazem importantes contribuições para entendermos o “verbocovisual” como um procedimento de análise discursiva, uma vez que o discurso tomado como objeto de análise se constitui e se realiza por elementos verbais, vocais e visuais, sendo a obra do Círculo suporte para análises (STAFUZZA; LIMA, 2017, p. 98)

Sabemos que Bakhtin e seu Círculo não se dedicaram a pensar, nestes termos, a verbocovisualidade do enunciado, porém no conjunto da obra encontramos alguns aparatos teóricos que nos deixam pistas para estudá-lo. Além dos elementos linguísticos, existem outros que contribuem para a formação dos sentidos, como já mencionamos, os gestos, as imagens, os sons, a voz são alguns desses elementos responsáveis por também compor a arquitetura do enunciado verbocovisual. E, neste sentido, pensando em nosso objeto de análise, os pôsteres que são rasgados no início do vídeo, os escritos que vão surgindo a partir desses rasgos, as ilustradoras que aparecem em ateliês trabalhando, que logo depois apresentam os novos pôsteres que criaram em homenagem às mulheres e ao Dia Internacional da Mulher, com o objetivo de não mais objetificá-las, a fala do narrador no início da propaganda, a sua entonação, as melodias que compõem o fundo musical, entre outros elementos que aparecem no decorrer do vídeo são o que constituem a verbocovisualidade do enunciado.

Não seria possível compreendermos com os mesmos sentidos o enunciado *Reposter Skol* sem considerarmos esses elementos citados, teríamos outra interpretação e até mesmo outro enunciado. Por isso, é interessante destacar, como já mencionamos, que os enunciados surgem em respostas a outros e, neste caso, os pôsteres elaborados, aparecem de modo a responder a proposta da marca de configurar a mulher sob outros ângulos, assim como nos pede respostas enquanto internautas, consumidores e até mesmo, enquanto mulheres.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011, p. 276), ao teorizar acerca da noção de enunciado, traça um paralelo entre oração e enunciado, em que compreende a oração como unidade da língua e o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Para o autor, existe uma confusão entre os dois, mas é preciso ressaltar que “o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, [...], mas, isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 278).

Com isso, entendemos que o enunciado veicula significados, ideologias, posicionamentos, ideias e que para compreendê-lo é preciso que saibamos o que o antecede e o que o precede, tornando assim um elo na cadeia da comunicação discursiva, assim como nos afirma Bakhtin

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Sabendo disso, entendemos o filme publicitário em análise enquanto um enunciado verbocovisual por trazer em sua arquitetura os elementos verbais (os escritos, as marcas textuais), elementos vocais (os sons, as vozes, as entonações do narrador e das ilustradoras) e os elementos visuais (as imagens, os pôsteres antigos e os novos) e por não ser possível compreendê-lo de modo fragmentado, já que o conjunto desses elementos é o que o torna um enunciado. Por ser responsivo, como já dissemos aqui, por responder em diálogo aos estudos sobre gênero – inclusive isso é dito pelo próprio narrador: “o mundo evoluiu e a Skol também”, o que significa dizer que a Skol não pode ficar atrás em relação a tantas outras marcas que estão mudando seus discursos para não perder este público que agora é crítico, ou seja, a Skol precisa vender de qualquer jeito – e também por ser dialógico.

Neste sentido, tomamos o filme publicitário como um enunciado verbocovisual, pois o todo enunciativo veicula sentidos, ideologias e posicionamentos. A marca se posiciona não mais como machista, buscando veicular uma ideologia que aborda o discurso feminista com discussões voltadas para desconstruir os posicionamentos que inferiorizam as mulheres em relação aos homens, pois é preciso haver uma relação de igualdade entre ambos. Por isso, as mulheres também

bebem cerveja, se vestem como querem e merecem respeito, não mais aparecendo seminuas nessas propagandas.

Este posicionamento direciona o sentido para a construção de um projeto de dizer da Skol para seu público de que, entende e apoia as causas feministas e que essa campanha em que ela volta atrás em seu discurso e afirma ter evoluído é um presente às mulheres em seu Dia. Como dissemos, um dos objetivos deste trabalho é analisar e mostrar os discursos que são perpassados por esta propaganda, a luz da teoria e concepção de linguagem advinda dos estudos bakhtinianos, assim, buscaremos cumprir este objetivo no tópico a seguir.

3. Reposter Skol: discursos possíveis

Para este último tópico pensamos em analisar os discursos que são emergentes em *Reposter Skol*, ou seja, os discursos possíveis de serem analisados. Para isso, é preciso lembrarmos que o Círculo de Bakhtin considera o discurso enquanto relações dialógicas que são estabelecidas entre os enunciados, os sujeitos, os signos ideológicos, as vozes que vêm à tona e se materializam. Esses discursos ou vozes são carregados de sentidos e perpassam os enunciados, são discursos sociais, políticos, publicitários, jornalísticos, empresariais, acadêmicos etc., que ecoam de diferentes lugares da sociedade, de diferentes esferas de atividade humana. É por isso que Bakhtin (2015, p. 207) explica que o discurso é “[...] a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística”.

Para entendermos melhor o aspecto teórico do discurso é preciso pensar no vínculo que existe entre a linguagem e as relações humanas, pois o discurso é um fenômeno integral concreto, que é proveniente dessas relações. Desse modo, podemos considerá-lo enquanto dialógico, porque no discurso encontramos também a voz do outro e neste embate, ou diálogo, de vozes (que pode não ser apenas uma em duelo com outra) é que concebemos o discurso, assim como Bakhtin (2015, p. 210-211) esclarece:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...]. (BAKHTIN, 2015, p. 210-211).

Diante disso, o discurso funciona, então, como um conjunto de ideias, de pensamentos, posicionamentos que vêm à tona na voz daquele que enuncia, permitindo ao outro também participar da comunicação, uma vez que o discurso precisa da materialidade do enunciado, o que justifica a atitude responsiva do interlocutor e estabelece, assim, a interação discursiva.

Em *Reposter Skol*, o primeiro discurso que analisamos é o capitalista, pois consideramos o gênero discursivo propaganda, como um gênero que participa da esfera publicitária e que tem o objetivo de propagar um produto, divulgá-lo e promover a sua venda. No enunciado em análise, *Reposter Skol*, observamos que a marca ao propagar o seu produto, a cerveja, se mostra interessada em apresentar um discurso diferente daqueles que foram apresentados em outras ocasiões.

É importante destacar que a Skol foi alvo de manifestações e críticas que surgiram através das redes sociais e esses movimentos que repudiaram os posicionamentos machistas da marca a pressionaram a buscar outros meios para conquistar o seu público. Surgem nas redes movimentos não apenas feministas, como também aqueles que se interessam por diversos outros assuntos, como proteção aos animais, apoio à comunidade LGBTQ, incentivo a uma alimentação saudável etc., que acabam se tornando temas de propagandas publicitárias. Dessa forma, observamos como o discurso capitalista se inscreve neste lugar, que propaga valores, afetos, reflexões, para mostrar-se adepto a esses movimentos e, assim, conseguir ganhar popularidade e ter vendas eficazes. Por isso, consideramos que a iniciativa da Skol de, agora, repostar os seus pôsteres é movida pelo

interesse de comercializar seu produto e (re)conquistar clientes que desaprovam propagandas que desvalorizam as mulheres.

É interessante observar também que os pôsteres criados pelas ilustradoras apresentam personagens mulheres, que ao invés de estarem exercendo o papel de alguém que serve a cerveja a outra pessoa, no caso dos pôsteres anteriores da marca, a um cliente homem, estão consumindo a bebida. Ou seja, a essa personagem é redimensionado o seu lugar, pois ela se torna também uma consumidora e é a partir disso que a marca constrói a sua homenagem às mulheres, as reconhecendo enquanto clientes. Entretanto, para essa homenagem, a Skol traz à tona o discurso machista que veiculou em suas publicidades anteriores, quando resgata pôsteres de outras campanhas.

O narrador com voz masculina apresenta estes pôsteres que são retomados como “pertencentes ao passado”, entretanto, ao resgatá-los, se resgata também esse discurso, pois para homenagear as mulheres pelo Dia Internacional da Mulher, não é necessário ou obrigatório recuperar o passado machista que elas tiveram que desbravar e que ainda lutam para, no presente, desconstruir. É preciso observar que o discurso sobre o feminismo também se materializa em *Reposter Skol*, quando traz à tona o empoderamento feminino e a busca por um tratamento mais igualitário, inclusive, na fala das ilustradoras, como transcrevemos abaixo:

omin26-omin32: [Ilustradora 1] Eu aceitei esse convite, porque é importante desconstruir estereótipos, preconceitos.

omin37-omin46: [Ilustradora 2] Uma coisa que eu tive muita vontade de fazer foi tirar a mulher de ser a pessoa que tá servindo a cerveja. Não! Ela tá tomando a cerveja.

omin53-omin58: [Ilustradora 3] Que bom que a gente tá aqui pra dialogar sobre isso porque eu acho que o primeiro passo é o diálogo.

A fala da Ilustradora 2 recupera o discurso de que mulher também bebe cerveja, também é consumidora. E, por conta disso, a preocupação da Skol em mostrar às mulheres esse seu novo posicionamento acontece, justamente, para não perder este público, porque também consome. E, atrelado a esse discurso de conquistar o público feminino, também observamos o discurso sobre o Dia Internacional da Mulher.

O discurso em *Reposter Skol* sobre o Dia Internacional da Mulher traz à tona outros discursos, como o empoderamento feminino (quando as ilustradoras apresentam suas personagens como também consumidoras), as conquistas das mulheres (quando uma marca com o histórico machista reconhece seu passado e se compromete a mudar seu posicionamento) e além disso o enfrentamento ao conservadorismo (em que se busca desconstruir a ideia de que mulher não bebe cerveja e não se diverte).

Esses discursos citados acima constituem o discurso publicitário de *Reposter Skol*, que caracteriza a sua estratégia mercadológica, pautada no interesse de vender o seu produto, propagá-lo e ainda, desconstruir uma imagem que tem sido vendida há anos. Este discurso carrega consigo a promessa de um futuro com propagandas não machistas. Assim, podemos pensar na idealização desse futuro que a marca propõe, ou seja: o oposto do passado.

Considerações finais

Preocupamo-nos, neste trabalho, de maneira breve compreender a construção dialógica do enunciado verbovocovisual *Reposter Skol* e analisar discursos que lhe são perpassados. Neste sentido, tomamos como norte a filosofia da linguagem de tradição bakhtiniana, de modo a desenvolver algumas noções acerca de diálogo e enunciado e também relações dialógicas, para pensarmos os discursos.

A partir das análises do *corpus* em estudo, também pudemos, brevemente, observar como se constroem as relações dialógicas entre as antigas e as novas propagandas, bem como essas relações contribuem para a responsividade da língua, já que o diálogo se trata, justamente, dos embates, dos enfrentamentos e também duelos entre enunciados – neste caso, como os pôsteres

antigos, entendidos aqui como enunciados, dialogam com os novos – e também entre sujeitos e enunciados – ou seja, como nós enquanto consumidores, internautas, mulheres, sujeitos dialogamos com esses pôsteres, tanto os novos quanto os antigos, assim como o enunciado verbocovisual em estudo.

Outro apontamento importante que buscamos destacar neste trabalho foi em relação à concepção de linguagem que fundamenta os escritos do Círculo. Como dissemos acima, o diálogo é o que permeia todas as outras noções desenvolvidas e, através dos enunciados estabelecemos situações de comunicação, por isso, o Círculo o denomina de *real unidade da comunicação discursiva*. E, de modo a compreender a importância do enunciado, não apenas verbal, mas também extra verbal, com elementos que encontramos além do sistema linguístico, nos prestamos a estudar este enunciado constituído por outros extratos: verbo, voco e visual.

Desse modo, entendemos que “[...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de uma determinada esfera da atividade humana de utilização da língua [...]” (STAFUZZA, 2017, p. 30). E, no caso do nosso enunciado em análise a esfera a qual atende as especificações é a esfera midiática e publicitária que engloba o gênero discursivo propaganda.

Assim, buscamos através dessa pesquisa, tecer algumas reflexões acerca da noção bakhtiniana de enunciado, enquanto “elo na cadeia da comunicação discursiva”; dos discursos que permeiam o enunciado *Reposter Skol*, de modo a mostrar as relações dialógicas que são estabelecidas e que se enfrentam ao decorrer do vídeo e, sobretudo, de compreender a linguagem em seu funcionamento dialógico.

Referências

- BAKHTIN, M. Diálogo I. A questão do discurso dialógico. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- STAFUZZA, G. B. Relatório Parcial de Atividades Desenvolvidas em Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. **Mimeo**. Belo Horizonte, 2017.
- STAFUZZA, G. B.; LIMA, G. O. **Diálogo e verbocovisualidade em “Cantada” (2014), de Porta dos Fundos**. Revista Prolíngua: João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 97-109, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/38235/19378>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (1925-1930). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- VOLOCHÍNOV, V. 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.

INTERCAMBIAMENTOS TEÓRICOS: UM ESTUDO DOS CRONOTOPOS NOS MEMES PRÓ-IMPEACHMENT DA PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF

Cícero Barboza Nunes¹

Maria Edione Pereira da Silva²

Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa³

Resumo: Este estudo tem como objetivo precípua analisar o gênero discursivo *meme*, cotejando identificar as marcas linguístico-discursivas que sinalizam a instauração de diversos espaços-tempos ou cronotopos, bem como destacar as categorias fundamentais que engendram a composição do dialogismo presente nesses gêneros. Tomamos como objeto de análise os *memes* que substanciam a temática *pró-impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Como base epistêmica, assumimos a concepção bakhtiniana de cronotopo e gêneros do discurso (Bakhtin, 1993, 2007). No que tange à acepção conceitual sobre o *meme*, utilizamos como pano de fundo o conceito de Dawkins (2007), bem como utilizamos outras ideias pertinentes ao nosso objeto de análise. Metodologicamente, este estudo assume um caráter bibliográfico, a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados das análises discutem a relação espaço-tempo na materialidade discursiva dos *memes*, enfatizando que o acontecimento concretizado nesse ambiente aponta para um sujeito histórico, em movimento, propenso à transformação de construção da própria imagem e de seus valores.

Palavras-chave: Bakhtin. Cronotopo. Gênero. *Meme*.

Introdução

O caráter satírico e cômico do gênero discursivo *meme* tem ganhado espaço nas redes sociais nos últimos anos. Como um elemento de expressão ideológica, esse gênero vem despertando grandes estudos na área da linguagem. Em sua construção como um gênero digital, surgem muitas inquietações entre as quais tentamos expurgar uma neste estudo, a saber: como identificar a relação de tempo e espaço no gênero *meme* (cronotopo contemporâneo)? Aqui adentramos em uma seara comum aos estudos literários, especialmente representada pelo pensador russo Mikhail Bakhtin, cuja fertilidade em seu arcabouço teórico, faz-nos propor um estudo das relações cronotópicas no bojo dos estudos da linguagem.

Entendemos que o cronotopo é uma produção da história que designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem (AMORIM, 2012). Tal acepção parte da adjunção que Bakhtin fez do tempo (*cronos*) e espaço (*topos*) para marcar a representação do mundo real e do mundo representado que, segundo o pensador, estão sempre em interação mútua.

A medida que o *meme* se constitui, em sua maioria, pela fusão de imagens e textos escritos, podemos evidenciar que há uma carga dialógica em sua tessitura, uma vez que este é um discurso contemporâneo que se materializa no espaço digital, sendo um exemplo de uso real da língua, em sua totalidade concreta. Dessa forma, o tempo histórico e a ação humana devem ser objetos de reflexão nesta relação cronotópica no que concerne ao gênero *meme*. Na perspectiva de gêneros, assumimos a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso como vinculados a uma esfera da

¹ Doutorando em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor de Língua Latina e Linguística da Autarquia Educacional de Serra Talhada. E-mail: ciceroarbozanunes@gmail.com.

² Mestranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora do Instituto Federal do Ceará – Campus Juazeiro do Norte. E-mail: edione.ms@hotmail.com.

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professora do Departamento de Letras Estrangeiras, no Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: socorromvitoria@gmail.com.

atividade humana, em seu caráter infinito, uma vez que a variedade virtual dessa atividade é inesgotável (BAKHTIN, 2007).

Com isso, nosso objetivo neste estudo é analisar o gênero discursivo *meme*, cotejando identificar as marcas linguístico-discursivas que sinalizam a instauração de diversos espaços-tempos ou cronotopos, bem como destacar as categorias fundamentais que engendram a composição do dialogismo presente nesses gêneros. Tomamos como objeto de análise os *memes* que substanciam a temática *pró-impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

A relevância deste estudo reside em demonstrar que o gênero *meme*, considerado a partir de sua materialidade discursiva, pode ser um objeto passível de reflexão da relação tempo-espaço (cronotopo contemporâneo). Destacamos ainda que há uma escassez de estudos nesse âmbito, o que, conseqüentemente, torna nossas elucubrações relevantes para pensar os conceitos bakhtinianos na atualidade. Metodologicamente, este estudo assume um caráter bibliográfico, a partir de uma abordagem qualitativa, tecendo análises que destacam as marcações cronotópicas do *meme* no contexto de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Os *memes* selecionados para esta análise foram coletados de forma aleatória utilizando o *google imagens* como ferramenta de busca. Salientamos que a nomeação de cada figura, presente neste estudo, foi realizada apenas para corroborar com a organização do estudo, mas não mantém relação com a fonte em que foi coletada.

Assim, tomamos como base epistêmica a concepção bakhtiniana de cronotopo e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2007). No que tange à acepção conceitual sobre o *meme*, utilizamos como pano de fundo o conceito de Dawkins (2007), bem como utilizamos outras ideias pertinentes ao nosso objeto de análise.

Para tanto, o presente estudo está dividido em quatro tópicos, além das considerações iniciais (introdução) e finais: no primeiro tópico, tecemos algumas considerações relativas ao gênero *meme*; no segundo tópico, faremos uma breve discussão sobre os gêneros do discurso numa perspectiva de multimodalidade, cotejando as contribuições de Bakhtin; no terceiro tópico, discutimos o cronotopo, destacando sua ancoragem científica nos estudos bakhtinianos e, no quarto tópico, aplicaremos as noções discutidas neste estudo, fazendo análise de três *memes* referentes ao *pró-impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

1. O *meme*: bases históricas, epistemológicas e lugar de ocupação nas discussões científicas

O passado que nos alicerça é fonte de sustentação de nossas ideias, valores, discursos, etc. Com o gênero discursivo *meme* não é diferente. Há um passado que ancora a historicidade desse gênero que, na atualidade, cumpre com sua função na seara comunicativa e social, sendo utilizado como meio de expressão de posicionamentos políticos, ideológicos e culturais.

Ao olharmos diacronicamente, percebemos que a forma satírica de encarar alguns fatos sociais e políticos que assolam uma sociedade têm suas raízes na antiguidade clássica greco-romana. Tal evidência está ancorada na sátira, gênero que, inicialmente na Grécia, adjungia-se a comédia encenada em teatros. A partir da época romana, podemos perceber que a Sátira foi sendo introduzida como concepção literária individualizada, embora o humor já tinha se consolidado na Grécia, especialmente nas comédias de Menandro, Demófilo, Dífilo e Filémon⁴. Assim, em Roma, a construção caricata das Sátiras começou a ganhar independência, sendo citada por autores eruditos como Horácio⁵, Juvenal⁶ e Lucílius⁷. Já em um debate metalinguístico, podemos citar Quintiliano (*Institutiones Oratoriae*, X, 1, 93) quando deixa evidente que a sátira é um gênero essencialmente latino⁸. Conforme White (2004, p. 25), a sátira pressupõe a inadequação última das

⁴ Informações extraídas com base nos estudos da Professora Maria Helena da Rocha Pereira em sua obra *Estudos de História da Cultura Clássica* (2002).

⁵ Quinto Horácio Flaco foi um poeta lírico e satírico romano, além de filósofo.

⁶ Juvenal -Decimus Iunius Iuvenalis (em latim)- foi um poeta e retórico romano, autor das Sátiras.

⁷ Gaius Lucílius (c.160s - 103 / 2 aC), considerado um dos primeiros romanos satíricos, de cujos escritos só chegaram até os dias atuais fragmentos.

⁸ *satira quidem tota nostra est.*

visões do mundo dramaticamente representadas tanto no gênero da estória romanesca quanto nos gêneros da comédia e da tragédia. Vejamos, por exemplo, uma sátira de Juvenal, considerado um dos percussores e criadores da sátira romana:

Egregius cenat meliusque miserrimus bonum et cito casurus iam perlucente ruina (XI, 12-13)
“o mais miserável daqueles janta mais distintamente e melhor, e depressa há de cair em uma já iminente ruína”.⁹

É possível perceber que o autor tece críticas severas ao fato do ser humano não conhecer seus próprios limites, máxima de vida que deve ser seguida por todo homem dotado de valores e virtudes. Há um ataque à luxúria e à extravagância, sendo desnecessárias tais práticas, pois pode levar o indivíduo à ruína.

Com isso, o fato de a sátira provocar o rompimento de visões tradicionais sobre um determinado assunto, faz com que possamos estabelecer uma ponte com as discussões concernentes ao gênero *meme*, especialmente, quando analisamos a sua construção substancial, todavia, salientamos que as discussões sobre esse gênero são novas, ganhando espaço e uso com o advento do desenvolvimento tecnológico das últimas décadas. Destarte, cumpre ressaltar que mesmo a sátira sendo um gênero literário, enraizado, especialmente na teoria literária antiga, faz-se necessário tal evidência para mostrar que a crítica social tem valor histórico. Salienta-se ainda que, mesmo os *memes* fazendo parte de uma linguagem mista e sendo um gênero que perpassa o bojo da literatura, sua materialidade constitutiva dos discursos veiculados se posicionam como sátiras modernas em que os autores utilizam a arte imagética e intertextual para mostrar seus posicionamentos, como podemos ver pelo *meme* abaixo:

Figura 1 – Amostra do conteúdo satírico no *meme*



Fonte: Foto: Reprodução/Facebook

Quando o vice-presidente do Brasil, Michel Temer, assumiu a presidência, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, instaurou-se no país que o vice havia dado um golpe em sua parceira de chapa. Com isso, a popularidade do vice declinou em várias regiões do país, sendo perceptível que havia uma grande torcida para que ele renunciasse ou “caísse”, sendo criados vários *memes* com esse teor. Na figura 1, é possível observar que o criador utilizou um vestido muito famoso entre as mulheres, “tomara que caia”, caracterizado pela ausência de alças que dá a ideia que pode cair a qualquer momento. Assim, fez-se a montagem de imagens e utilizou apenas como texto verbal a expressão “tomara que caia”, fazendo com que tal *meme* seja substancialmente bem-humorado.

É evidente que a comunicação através do surgimento das mídias digitais acabou criando novos gêneros e alterando outros, comprovando que eles estão a serviço dos falantes e às necessidades

⁹ Tradução de Mônica Costa Vitorino em seu livro Juvenal – O satírico indignado.

de seu tempo. Se antes enviávamos cartas, hoje enviamos *e-mail*, que nada mais é do que uma adaptação virtual que dispensa o papel e a caneta.

A partir da profusão de ideias e a rapidez da comunicação, surge o *meme*, termo criado pelo biólogo britânico Richard Dawkins em 1976 no seu livro “O gene egoísta” em que ele, um dos principais cientistas que estuda a evolução das espécies, explica a origem da expressão “meme”, ressaltando em sua obra que

[...] precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à "memória", ou à palavra francesa *même* (DAWKINS, 2007, p. 112).

O autor popularizou a ideia de que a seleção natural acontece a partir dos genes. Eles “buscam” a sobrevivência, por meio de corpos capazes de sobreviver e de se reproduzir (para replicar os genes). O livro, segundo Dawkins, vem com a proposta de que a cultura também se espalha como os genes. O *meme* é o equivalente cultural do gene, a unidade básica de transmissão cultural que se dá por meio da imitação.

É preciso salientar que o termo *meme* tem sua raiz etimológica na pressuposição aristotélica ou platônica da representação imitativa a que se supõe no tratado da Poética, oriundo do termo *mimesis*¹⁰. Como percussor, Aristóteles defende a ideia de que arte tem uma função mimética, isto é, imitativa da realidade humana. Nas reflexões contemporâneas, seria uma espécie de representação, uma vez que “imitar” é tido como pejorativo. Conforme os estudos modernos, partindo das profícuas ideias de Dawkins (2007), a teoria memética tem como fundamento a ideia de evolução e transformação cultural e social, assim, a sociedade passa por mudanças significativas que constituem aspectos que podem construir e reconstruir singularidades culturais da sociedade moderna.

Em uma visão mais recente e refinada, Blackmore (2000, p. 65), considera que “os “memes” são histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação”. Ainda segundo essa autora, “os memes têm sido (e são) uma força poderosa que molda nossa evolução cultural e biológica”.

No espaço cibernético, os usuários começaram a utilizar a palavra *meme* para se referir principalmente a comentários, postagens de fotos, vídeos, paródias que são comumente relacionados a notícias do cotidiano provenientes, em grande parte, de outros canais midiáticos, sendo esses a televisão, os jornais impressos e o rádio, ou seja, a tudo que se propaga, ou mesmo se espalha aleatoriamente na grande rede, em especial fragmentos com algum conteúdo humorístico.

Shifman (2014) salienta, assim como Blackmore (2000) – ao aferir ao *meme* em seu caráter idealista – que o *meme* de internet é uma ideia que está midiaticizada através de uma imagem, texto ou som, com a característica de rápida difusão e manipulação por parte de atores sociais atuantes enquanto internautas na rede. Assim, no *meme* de internet não é a imagem, vídeo, texto que é replicado por diversas vezes pelas pessoas na rede, com modificações pessoais de acordo com seu próprio gosto ou intenção, e sim a ideia que está por trás daquela imagem.

Portanto, cabe destacar que através da cibercultura, aspectos linguísticos, discursivos e sociais têm se materializado em diversas interações multimidiáticas que colocam em evidência o papel da tecnologia como meio de gerar novas formas de comunicação, significação e produção de cultura na pós-modernidade.

¹⁰ Em muitas abordagens o termo é traduzido por imitação ou representação, ligado muitas vezes à noção clássica de estética e de arte.

2. Discussões sobre gênero e multimodalidade: contribuições bakhtinianas

As primeiras discussões sobre gênero remontam a Antiguidade Clássica com Platão e Aristóteles, em que se tinha uma noção genérica que dividia os gêneros em apenas três tipos, que eram o lírico, o épico e o dramático, que serviam para a representação ou imitação da realidade da época, chamados de gêneros literários. Assim, as discussões sobre gênero partiram dos meandros da literatura, ganhando margens significativas nos estudos linguísticos.

A partir dos estudos linguísticos – que inicialmente embasava-se em unidades menores que o texto – houve uma mudança nas discussões acerca de gêneros, ampliando sua noção para além do caráter literário. No início do século XX, o Formalismo Russo¹¹ apropriando-se dos estudos linguísticos de Saussure deu uma nova abordagem nas discussões sobre gênero. Conforme Ferreira (2011), os formalistas defendiam o caráter evolutivo dos gêneros e consideravam o seu desenvolvimento como um processo dinâmico, ou seja, uma nova forma de gênero surgiria com o esgotamento de possibilidades do antigo processo de exercer uma determinada função.

A segunda metade desse mesmo século é marcada pelo surgimento das férteis discussões do Círculo de Mikhail Bakhtin (1895-1975) que passou a liderar um movimento que deu continuidade à discussão sobre os gêneros, expandindo essa noção para além dos estudos literários, afirmando que a utilização da língua deve envolver “todas as esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 2007, p. 279), surgindo então o conceito de gênero do discurso:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso denominados *gêneros do discurso*.

Desta forma, os Gêneros Discursivos são configurados como tal a partir do seu conteúdo temático, estilo e construção composicional dentro da esfera de comunicação. Assim, observamos que a partir do apogeu das redes sociais estamos imersos ao surgimento ilimitado de vários gêneros que corroboram com a configuração supramencionada, sendo que alguns são mais modistas e outros conseguem se fixarem no seio da comunicação humana.

Sabemos que a língua tem sua materialidade através dos enunciados concretos (orais e escritos) que refletem a finalidade e especificidade da esfera social a que pertencem. Bakhtin (1997, p. 301) diz que “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Para efetivar nossa comunicação contamos com um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos)” e, essa riqueza e a variedade, configuram o caráter de infinitude dos gêneros, sendo que na esfera digital esse aspecto é notório, dado a expansão das redes de comunicação humana.

A influência de Bakhtin e do Círculo nos estudos da linguagem desempenha papel preponderante na discussão sobre os gêneros, provocando novos debates a cada dia, estabelecendo diálogos com outros pesquisadores. Entre estes estudiosos, destacamos a perspectiva de Bronckart (2003) uma vez que considera os gêneros produtos da atividade de linguagem humana e conceituados em função dos seus objetivos, sendo os gêneros considerados sequências “relativamente estáveis” que se moldam de acordo com a atividade linguística e discursiva pertencentes à esfera social na qual os sujeitos estão inseridos. Conforme Bronckart,

todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existentes organizados em gêneros, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitados (BRONCKART *apud* MACHADO e CRISTOVÃO, 2006).

¹¹ Influente escola de crítica literária que iniciou uma abordagem linguística da Literatura, um dos principais expoentes foi o crítico literário Víctor Chklovsky, esse pensamento perdurou de 1910 a 1930.

Como é possível perceber, enquanto Bakhtin focou seus estudos nos Gêneros do Discurso, e estes gêneros configuram-se como produtos da interação verbal, Bronckart passa a tomar o texto como objeto de estudo, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso” (BRONCKART, 2003, p. 75). Com isso, percebemos uma extensão das abordagens bakhtinianas e, ao mesmo tempo que se cria aspectos diferenciadores, não podemos desprezar os diálogos imersos entre os estudiosos.

Assim, considerando a importância dessas novas discussões pioneirizadas por Bakhtin, essa concepção ganhou uma maior amplitude. Os gêneros então passaram a abranger os textos de caráter não-literário sendo criado o conceito de Gêneros do Discurso, porém ainda não se levava em consideração os estudos com o texto.

Mais tarde, novas discussões deram conta de que todo gênero se materializa em um texto, surgindo então o conceito de Gênero Textual. Com as transformações ocorridas no ensino de língua, ancoradas nas perspectivas linguísticas, as novas diretrizes passaram a considerar o texto como eixo principal no desenvolvimento do ensino e útil a aprendizagem discente, uma vez toma o texto como ponto de partida para a reflexão. Essa mudança ficou clara com a aprovação da Lei de Diretrizes em Bases, em 1996, que passou a considerar a diversidade textual na sala de aula, fator importante para o ensino da Língua Portuguesa. Diante disso, o trabalho com os gêneros no ensino ganhou mais visibilidade, sendo dado a devida importância nos componentes curriculares do currículo escolar brasileiro.

Como dito por Bakhtin, no século passado, os gêneros do discurso sofrem transformações de acordo com o contexto de cada esfera social, surgindo novos gêneros e a evolução de outros. É o que nós vivenciamos hoje com as novas tecnologias de informação e comunicação, em que os gêneros textuais ganharam novos olhares e as práticas de letramento ganharam novos desafios com a facilidade de acesso à informação que se tem atualmente. Com isso, o professor passou a ser mediador do conhecimento, deixando de lado o caráter autoritário que se tinha outrora.

Nesse cenário, a revolução tecnológica trouxe consigo grandes mudanças no comportamento dos indivíduos, que se tornaram cada vez mais dependentes dessas novas ferramentas, como computadores, *smartphones*, *tablets*, etc.

Os gêneros do discurso, na atualidade, são trabalhados através das mais diversificadas formas possíveis. É notório que hoje os gêneros advindos da tecnologia compõem um cenário tipicamente propício para os estudos de linguagens, uma vez que estão intimamente ligados ao cotidiano das pessoas e se projetam, em sua maioria, para esboçar a realidade dos contextos sociais. Devido a isso, os usuários têm interesse pelo assunto, porque lhes é útil e atrativo, e isso é um ponto positivo para que seja discutido.

3. O cronotopo: apreciação teórica

O estudo do cronotopo no pensamento de Bakhtin destacou-se principalmente no campo da estética no gênero romance. Numa indicação de tempo-espço, já empregado pela Matemática e pela teoria da relatividade de Einstein, o cronotopo bakhtiniano diferencia-se por estar baseado numa relação dialógica, num acontecimento. Assim, as diversas relações intrínsecas de tempo e espaço foram apontadas na literatura no estudo da forma de constituição do gênero romance - através de diferentes cronotopos - numa visão de mundo, na constituição de valor e significado. Sua abordagem inicial sobre cronotopo deu-se no ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance: Ensaio de poética histórica* (1937-1938), com uma conclusão mais evidenciada em 1973 (BRAIT, 2012).

Para Bakhtin (2007), é “no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer francamente que a eles pertence o significado principal do enredo”. Dessa forma, a relação espacial e temporal conduz a cadeia enunciativa num processo de contínua formação, pois o tempo é, antes de tudo, movimento e transformação. Desse modo, “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem.

Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele uma unidade” (AMORIM, 2012, p. 103). Assim, no fluxo histórico do acontecimento, o sujeito se constitui e constrói sentidos de acordo com suas vivências e diferentes concepções de tempo e espaço.

As discussões sobre o cronotopo, mesmo enraizadas teoricamente nas ideias de Bakhtin no bojo da literatura, cabe frisar que o cronotopo, aqui refletido neste estudo, é considerado como um ponto de observação particular, irrepetível no tempo, à medida que cada sujeito discursivo (criador do meme e leitor) passa a fazer uma leitura individualizada, conforme sua visão ideológica, ou seja, os indivíduos que observam o mesmo objeto não são intercambiáveis: eles nunca partilharão o mesmo horizonte. Por isso, conforme Renfrew (2017):

A teoria do cronotopo é mais que uma tentativa de concretizar o tempo literário; é uma tentativa de conceber a própria história em termos materiais concretos, mas sem apagar o valor e a importância do que de particular toda generalização aparente pode implicar (Renfrew, 2017, p. 154).

Assim, à proporção que tomamos como objeto um gênero moderno, fugindo do foco tradicional de análise dessa corrente teórica (romance)¹², destacamos que extraímos da base teórica a concepção dos fatos históricos como materialidade discursiva inerente à compreensão do dialogismo presente em cada *meme*. Reiteramos que os aspectos conteudístico-formais desses gêneros, especialmente ancorados nos processos de *mimeses* e substancialmente ligados à sátira, é possível inferir que o cronotopo do *meme* contribui para a construção de uma visão de sujeito, inserido nas relações sociais e nas construções axiológicas, possibilitando a construção de novos cronotopos específicos fortalecidos pelas redes dialógicas.

4. As relações cronotópicas nos memes: análises

Os memes aqui analisados trazem como tema central o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, sob a acusação de crimes de responsabilidade: a publicação de decretos não numerados sem o aval do Congresso; as pedaladas fiscais e a postura omissa da Presidenta no caso *Petrolão*. Tais atos geraram controvérsia na caracterização de serem “crimes ou não” e se justificaram no *impeachment* organizado pela oposição ao governo. Essa polêmica repercutiu intensamente na imprensa e na produção diversa de *memes* no mundo virtual. Abaixo, segue a análise do seguinte *meme*:

Figura 2 – Meme – O cargo de presidente como um emprego comum



Fonte: Foto Reprodução/Facebook

¹² Ao evidenciar a fuga do foco tradicional de análise, referimos ao aspecto característico do debate sobre o cronotopo que é, em sua maioria, dedicado aos aspectos teóricos-literários do romance, como evidenciado na obra *Estética da Criação Verbal*.

Neste *meme* (Figura 2), percebe-se o destaque da imagem da Presidente Dilma Rousseff num período de efervescência do *impeachment* que a destituiria do referido cargo. Na construção desse gênero virtual, faz-se necessário entender o conceito de cronotopo (formado do grego *crónos* = tempo e *tópo* = espaço) como “a relação entre as pessoas e os acontecimentos que ocorrem no tempo e no espaço apresentados em um ‘*corpus*’ historicamente ativo”.(CAMPOS, 2012, p. 130). Nesse contexto, o *meme* é evidenciado como o lugar do acontecimento (pequeno cronotopo), onde se materializam as interações entre os sujeitos e o tempo, marca as realizações humanas, as realidades socioculturais.

Numa projeção espacial, Dilma encontra-se no centro da imagem, expondo um barrigão, o que demonstra uma gravidez num período já avançado de gestação. Fato perceptível, também, pelo posicionamento das mãos, uma tendo a barriga como apoio, no caso, para segurar o celular e a outra num gesto de segurar a própria barriga, movimento corporal comum nas gestantes nessa fase. Percebemos também uma expressão facial de felicidade, tranquilidade e segurança diante dessa nova realidade. Aliados à imagem, os enunciados corroboram para essa projeção, como “Dilma acaba de divulgar que está grávida!”. A locução verbal ‘acaba de divulgar’ marca o tempo presente e a ideia de uma notícia de primeira mão, reforçada pelo enunciado que encabeça o *meme*: ‘BOMBA!’, em letras garrafais, como uma manchete inusitada e urgente, muito comum na *web* para manchetes referentes a celebridades, famosos e políticos.

No entanto, a construção dos enunciados produz um sentido que ironiza através do ridículo a Presidenta, tendo em vista que a conjuntura política do *impeachment* a acusava de cometer crime de responsabilidade devido à prática de ‘pedaladas fiscais’ e à edição de decretos sem a autorização do Congresso, acusações que implicaram a sua saída do cargo de maior escalão do país. A notícia inédita de uma gravidez, e num estágio avançado, banaliza a situação tendo como referência a idade de Dilma - que já não geraria mais filhos, opondo-se a manchetes que corriqueiramente anunciam o início de gravidez de personalidades famosas, portanto, inéditas. Tal situação é colocada como uma estratégia de um enunciado novo e “bombástico” para consolidar sarcasticamente a última esperança em relação à manutenção dela no cargo, reforçada pelo enunciado ‘para não perder o emprego’. Tal enunciado remete à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), num tempo anterior ao presente, que assegura à mulher grávida a estabilidade no emprego e que por vias legais não pode ser demitida, no caso, destituída do cargo.

De fato, o cronotopo do gênero *meme* proporciona o lugar discursivo, constituindo produções discursivas do nosso tempo, cujos sentidos levam a um humor intencional e a transformação de sujeitos perpassados por natureza histórica. Assim, a concretização do espaço no índice do tempo aponta para o tempo da vida humana e para o tempo histórico (BAKHITIN, 2007). Para Bakhtin (2007, p. 259):

Os vestígios autênticos, os indícios da história remetem sempre ao humano e à necessidade — é onde o espaço e o tempo estão unidos num vínculo indissolúvel. Na visão completa, totalizadora de Goethe, o espaço terrestre e a história humana são inseparáveis, e isso se transmite à obra, conferindo intensidade e materialidade ao tempo histórico, humanidade impregnada de pensamento ao espaço.

Destarte, o espaço e a história, conforme citação em epígrafe, em sua condição de inseparabilidade coadunam com a ideia constitutiva do *meme* (Figura 2) à proporção que nos mostra um evento histórico regado pelo humor, mas que enfatiza outros eventos histórico-sociais, como o fato de mulheres grávidas não poderem ser demitidas, uma vez que a legislação brasileira garante a estabilidade da gestante a partir da confirmação da gravidez, inclusive no caso do contrato de experiência ou determinado. Esse amparo legal está consubstanciado no artigo 10, II, "b" do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal/88, o qual confere à empregada gestante a estabilidade provisória, desde a confirmação da gravidez até cinco meses após o parto, ficando legitimado ainda que o período de licença-maternidade da empregada gestante é de 120 (cento e vinte) dias, sem prejuízo do emprego e do salário. Salientamos que, com base na Lei 11.770/2008, que instituiu o Programa Empresa Cidadã, este prazo poderá ser

prorrogado por mais 60 (sessenta) dias quando a empregada assim o requerer ou, ainda, quando a própria empresa aderir voluntariamente ao programa.

Para endossar nossas ideias, mostramos a seguir a análise de mais um meme:

Figura 3 – Meme: A dama encurralada



Fonte: Foto Reprodução/Facebook.

Na Figura 3, evidencia-se a materialidade discursiva por meio de mais um meme postado no ciberespaço durante o período histórico no Brasil do pró-impeachment em 2016. Nesse gênero, apresenta-se um espaço recriado ideologicamente através de apelos visuais e textuais para ironizar o momento vivido pela Presidenta. No parâmetro imagético espacial, notamos o tabuleiro do jogo de xadrez, ambiente alterado para focar simbolicamente o ‘jogo’ constituído da interpretação política nesse cronotopo virtual. Assim, esse espaço marcado pelo tabuleiro de xadrez apresenta peças diferenciadas, caricaturas de personalidades políticas envolvidas nesse processo histórico como Eduardo Cunha (presidente da Câmara dos Deputados); Renan Calheiros (presidente do Senado); Michel Temer (vice-presidente) e Dilma Rousseff (Presidenta).

Destacamos, nesse ambiente, a posição de cada personalidade nesse tabuleiro diante da conjuntura política nacional, em destaque, a função que cada político exerce no poder e nessa jogada. Diante desse cenário, a estratégia dos parlamentares para finalizar o jogo, ocupando o espaço do cerco em torno da ‘rainha’ – chefe da nação, Dilma (peça importante no jogo) – tanto na diagonal quanto na retaguarda, para que esta não tenha jogada, não possa se movimentar, saia do jogo, perca o cargo. Percebemos, nessa jogada dos adversários, que a Presidenta está encurralada, sem saída, sem apoio.

Nesse contexto, o tempo da jogada chega ao fim, marcado sarcasticamente pelo tempo no enunciado ‘sua vez’ direcionado à Presidenta, daí o xeque-mate, exposto linguisticamente no meme por ‘xeque na rainha’. A imagem facial de satisfação ao perceber a vitória, com uma jogada de mestre, por parte dos parlamentares, opõe-se à angústia expressa na face da Presidenta Dilma, de desespero, desamparo e eliminação no jogo, no cargo, ainda que lutadora até o fim. Embora simbolizado no tempo do jogo, ressaltamos o tempo da estratégia para encurralar e expulsar a rainha, a Presidenta – como também o partido dela numa visão cromática do vermelho no tabuleiro – em busca de ocupar a vaga deixada na presidência do país, representação do vice Michel Temer.

Dessa forma, faz-se necessário o reconhecimento desses parlamentares e de seus espaços na conjuntura política para compreender a produção de sentidos apontada no cronotopo contemporâneo do meme. Além disso, a identificação das peças e estratégia de jogada no xadrez devem fazer parte do conhecimento prévio e de mundo dos leitores para uma compreensão e interação das práticas discursivas dialógicas, cujo espaço e tempo são unificados. Afinal, “o cronotopo é uma maneira de diferenciar e de classificar os modos segundo os quais a imagem do

sujeito humano, inseparável, mas irreduzível ao corpo que ocupa e se move no tempo, é representado (mas não finalizado)” (RENFREW,2017, p. 145).

Para finalizarmos nossas análises, tecemos considerações sobre o meme abaixo, com a finalidade de pontuarmos os seguintes aspectos da teoria bakhtiniana: CRONOS, TOPOS, AÇÃO, MARCAÇÃO DO DIALOGISMO. Vejamos:

Figura 4 – Meme: A decepção da Presidenta após resultado da votação



Fonte: Foto Reprodução/Facebook.

Sabemos que o espaço de produção do gênero é o meio digital, situado em um dado momento comunicativo. Na Figura 4, temos uma manifestação discursiva que marca e estabelece uma relação dialógica entre dois espaços e dois tempos. A relação espaço-tempo 1 remete a goleada sofrida pela seleção brasileira, jogando contra a seleção da Alemanha em 2014 (cronos 1) na copa do mundo do Brasil (topos 1). A segunda marcação espaço-tempo ocorre em 2016 (cronos 2) quando a presidenta Dilma Rousseff teve seu mandato cassado pelos Deputados Federais em Brasília (topos 2).

Uma outra marcação cronotópica que pode ser evidenciada pela figura 4 são os verbos “foi” e “pareciam”, ambos empregados no pretérito. Faz-se necessário enfatizar ainda que este último verbo carrega a marcação dialógica comparativa entre os dois eventos materializados neste meme (copa do mundo de 2014 e votação do *impeachment*). Assim, ouvimos o ecoar de vozes e com estas, outros mundos: cada um com o espaço e o tempo que lhe são próprios. Portanto, a partir do desenvolvimento da enunciação, o tempo e o espaço assumem funções edificantes na constituição do sentido do discurso enunciado e do enunciador, à medida que o tempo é o elemento responsável pelo ordenamento interno das ações (goleada x *impeachment*), enquanto o espaço trabalha com o exterior, por onde a ação perpassa.

Considerações Finais

Nas últimas décadas, os estudos do discurso vêm contribuindo de maneira efetiva na fusão dos estudos linguísticos, literários e de outras áreas como a filosofia, a psicologia, a sociologia, o direito, etc. Numa tentativa de romper barreiras e abrir novos caminhos, este estudo mostrou que o gênero *meme*, embora novo nas discussões linguísticas, pode ser tombado, a nosso ver, como extremamente útil para discutirmos a marcação cronotópica nas produções discursivas materializadas nesse gênero contemporâneo e dinâmico. Assim, o acontecimento concretizado nesse ambiente aponta para um sujeito histórico, em movimento, propenso à transformação de construção da própria imagem e de seus valores.

Desse modo, mostramos possibilidades de ampliar a visão analítica sobre a epistemologia científica do pensador Mikhail Bakhtin, enfatizando que o *meme*, por se tratar de uma atividade de comunicação humana com ancoragens históricas, permite serem extraídas, dele, as marcações espaço-temporais e refletidas nessas marcações as relações dialógicas que se estabelecem na constituição desses gêneros.

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos - chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-113.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- BLACKMORE, S. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos - chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. EDUC-São Paulo: PUC, 2003.
- CAMPOS, M. I. B. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 130-136.
- DAWKINS, R. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras. 2007.
- FERREIRA, M. A. V. **Estudo dos gêneros: uma perspectiva evolutiva**. Diálogo e interação. Volume 5 (2011) (revista eletrônica) disponível em: acesso em: maio de 2018.
- MACHADO, A. R., CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2018.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica**. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Trad. M. Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2017.
- SHIFMAN, L. **Memes in digital culture**. Massachusetts: MIT Press, 2014.
- VITORINO, M.C. **Juvenal o Satírico Indignado**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- WHITE, Hayden. **Meta-história: A imaginação Histórica do Século XIX** (tradução de José Laurênio de Melo), São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

A IDENTIDADE DOCENTE NA ESCRITA DE ALUNOS DE LETRAS DA UFRN: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Manuelly Vitória de Souza Freire Xavier¹

Resumo: Este estudo tem seu aporte teórico no âmbito da Linguística Aplicada e trata das representações de alunos de Letras sobre ser professor de Língua Portuguesa atreladas à construção da identidade profissional no contexto da formação inicial. Tem como participantes os alunos iniciantes, intermediários e concluintes do curso de Letras com habilitação em língua portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do campus da cidade de Natal. A pesquisa toma como referencial teórico os conceitos de língua, sujeito e linguagem de Bakhtin e seu Círculo (1992, 1998, 2011); de identidades, adotados a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural, enfatizando o seu caráter múltiplo, instável, conforme propostos por Hall (2015), além dos estudos sobre identidade profissional proposto por Dubar (2005). O objetivo geral consiste em investigar o processo de constituição identitária dos alunos de Letras Língua Portuguesa, por compreender que as identidades docentes são (re)construídas especialmente nesse espaço de formação, sobretudo no embate revelado pelas vozes externadas e carregadas de valores, ideologias, posicionamentos, que permitem uma possível identificação desses sujeitos. O modelo de abordagem é qualitativo-interpretativista para a análise de um corpus empírico construído por meio de um questionário semiestruturado, aplicado nos semestres 2017.2, e 2018.2 com alunos do curso de Letras Língua Portuguesa da UFRN em três momentos distintos do curso. A análise dos dados revelou a existência de uma reflexão sobre o ensino, a construção da identidade profissional docente e a inquietação sobre a construção dos saberes docentes, entendendo que essa constitutividade nem sempre é passiva e indissociável.

Palavras-chave: Alunos de Letras. Identidade profissional docente. Professor de Língua Portuguesa.

Introdução

Este estudo busca compreender como se tece o processo de constituição identitária docente do licenciando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para tanto, o ponto de partida deste trabalho foi a referência à nossa própria construção profissional docente, fundamentada, inicialmente, nas leituras e referências da graduação e, em seguida, da pós-graduação até os dias atuais. Ademais, procuramos tentar compreender, a partir dos enunciados externados pelos sujeitos participantes da pesquisa, por meio de um questionário investigativo, como são construídas a identidade inicial profissional, relacionando-a com a que construímos nos vários espaços de formação e ao longo de nossa vida. Ademais, com as análises dos questionários aplicados durante a coleta de dados, buscamos conhecer os percursos trilhados por esses estudantes, desde suas primeiras experiências com a educação e escolha pela profissão até o acesso e a permanência no curso de Licenciatura em Letras.

A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista e o seu *corpus* foi formado a partir de um questionário semiestruturado realizado com alunos em formação em Letras em três momentos diferentes do curso, por compreender que a constituição identitária é um processo. Para tanto, aplicamos o questionário com alunos ingressantes, alunos do meio período e alunos formandos no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos semestres 2017.2 e 2018.2, os quais se posicionam em relação a uma identidade docente em construção. Assim, buscamos refletir como as dimensões formativas e a construção dessa identidade profissional ocorre durante as diferentes trajetórias de autoformação concomitante à formação inicial acadêmica.

A partir dos estudos sobre a temática da formação profissional docente, a presente pesquisa apresenta como referencial teórico as contribuições da teoria Bakhtiniana acerca da concepção de

¹ Mestra em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: vit.xavier@hotmail.com

linguagem, como sendo desenvolvida historicamente e a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados no mundo da vida. Para tanto, nós nos acercamos dos seguintes autores: Bakhtin 1995, 1998, 2006, 2010, 2015, 2016; Hall 1998, 2006; Bauman, 2005, 2011; Cuche, 2002; Dubar, 2005; Castells, 1999; Moita Lopes, 2002, 2006, 2009; Nóvoa, 2002, 2007; Volóchinov, 2017; Woodward, 2014; Zimmerman, 1998, entre outros, por encontrar, nesses autores, um aprofundamento nos diversos conceitos epistemológicos e metodológicos sobre os estudos de cultura, língua, linguagem, sujeito, identidade, identidade docente, que corroboram o nosso estudo sobre o entendimento do processo constitutivo na vida (pessoal e profissional) de sujeitos em formação.

Portanto, ao ler os enunciados dos licenciandos sobre sua própria formação profissional, é importante clarificar que o intuito deste trabalho não foi avaliar o licenciando em seu processo de construção e de percepção de sua formação profissional, mas conhecer como este sujeito está concebendo e (re)significando sua construção profissional docente ao longo de seu período de formação.

1. O perfil do aluno ingressante

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SOUSA; DANTAS; TAVARES, 2006), as habilidades e competências do graduando do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pressupõe uma formação teórica que possibilite o entendimento do fenômeno da linguagem humana numa perspectiva multifacetada – tanto no aspecto da constituição interna do objeto quanto no que se refere às implicações pragmáticas e sócio-históricas pelas quais ele é condicionado.

Segundo esse documento, deverá o licenciando desenvolver – ou aprimorar – competências relacionadas à capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita e de articular a expressão linguística e literária aos sistemas de referência em relação aos quais os recursos da linguagem se tornam significativos. Assim, espera-se que o professor de Língua Portuguesa e de Literaturas desenvolva o domínio de argumentos de autoridade em favor da tolerância multicultural como prática social e condição de cidadania: o conhecimento sobre a história da língua, sobre as literaturas brasileira e portuguesa, sobre os processos de variação linguística e de aprendizagem da linguagem fundamentada em uma percepção não impressionista (porque cientificamente fundada) da essencial igualdade entre todos os homens.

2. Objetivos e questões de pesquisa

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o processo de constituição identitária dos alunos de Letras Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por compreender que as identidades docentes são (re)construídas especialmente nesse espaço de formação, não somente por meio do diálogo mas sobretudo no embate revelado pelas vozes externadas e carregadas de valores, ideologias, posicionamentos, que permitem uma possível identificação desses sujeitos, uma vez que “procurar ouvir as vozes sociais materializadas semioticamente significa igualmente lhes oferecer mais do que a possibilidade de uma interpretação” (ARCHANJO, 2011, p. 4).

Desse modo, sintetizamos as questões que nortearão esta pesquisa:

- Se há uma possível identidade profissional em construção, de que forma a construção da identidade docente de professores em formação no curso de Letras – Língua Portuguesa é construída na incorporação de vozes diversas?
- Se as identidades são construídas e reconstruídas e, portanto, cambiantes, quais identidades profissionais são reveladas nesse percurso?

Partimos do entendimento de que as vozes emergentes nessa esfera acadêmica podem permitir que a nossa investigação trace um perfil identitário desses licenciandos, de modo que

esses alunos possam, por sua vez, identificar-se ou não com a profissão docente. Assim, essas questões serviram de base para nortear os seguintes objetivos específicos:

1. Buscar compreender por meio das vozes que circundam esse espaço de formação, como ocorre o processo de construção identitária docente desses sujeitos.
2. Perceber as possíveis identidades docentes que emergem nesse espaço acadêmico.

3. Ancoragem teórica

3.1. Alguns pressupostos bakhtinianos

Nossa pesquisa apoia-se nas noções de sujeito e de linguagem (BAKHTIN, 2009, 2010), propostas por Bakhtin e o Círculo. As suas produções e publicações configuram-se como uma rica fonte para compreender os estudos linguísticos no Brasil e no mundo, nos quais a linguagem é percebida “para além de uma concepção apenas formal, dimensionando-a nas relações sociointeracionais” (BAKHTIN, 2009, p. 102).

Partindo das ideias defendidas por essa ancoragem teórica, entendemos que a linguagem está atrelada diretamente ao processo social da interação verbal sendo, desse modo, um processo dinâmico ligado a práticas socioculturais as quais atravessam diferentes vozes concretizadas em gêneros discursivos. Optamos por respaldar esta pesquisa numa fundamentação sócio-histórica da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, entendendo-a como uma ação orientada na prática social na qual o dialogismo lhe é inerente. É por isso que estudar a língua, no escopo dessa teoria, é um processo relevante e conseqüentemente não descartado, sendo que, o que se deve ressaltar, portanto, é que a crítica que se faz ao teoreticismo não é uma negação da cognição teórica, ao contrário, pois embora reconheça a língua como um sistema linguístico, isso não significa admiti-la como uma abstração, um conjunto de normas fixas, mas entende-la de uma forma não balizada e dissociada do mundo da vida real e concreta é insuficiente, se o objetivo é conhecer o exercício efetivo da fala em sociedade (VOLÓCHINOV, 2017). De acordo com Bakhtin (2009, p. 105)

[...] a abordagem da linguística é, na concepção bakhtiniana, insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas... Ele e o seu círculo lançam novos olhares sobre os aspectos circundantes da língua e é isso que determina a contribuição deles para os estudos da linguagem.

Logo, é indispensável entender que em linguagem cada evento é inédito, irrepitível, porque é histórico, situado. Por sua vez, os sujeitos que constituem essa relação são híbridos, nômades, complexos e pertencentes a um mundo contingente. Já as contingências são centrais para a questão da pesquisa com suas vicissitudes.

3.2. A concepção dialógica da linguagem

Mikhail Bakhtin, embora um teórico literário, adentrou nos estudos da linguagem buscando analisar como os seres humanos se relacionavam para perceber que só tinha acesso a essas realidades por meio da linguagem, e essa é, para sua concepção, um processo dialógico e movente.

Bakhtin coloca igualmente em evidência a inadequação de todos os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Além disso, ainda para esse filósofo, “o diálogo [...] é [...] toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” e o enunciado só se realiza e se constitui nessa interação e em conexão a enunciados anteriores e posteriores, e é justamente dessa maneira que se dá a compreensão interpretativa do que se pode dizer do indivíduo, de suas subjetividades, das suas atitudes e das relações que o constituem. Assim, como elo na comunicação verbal, conferindo a essa comunicação o caráter dialógico do discurso no seu movimento com o já dito e o devir, já que “uma só voz nada termina e nada resolve” (BAKHTIN, 2010, p. 293).

A abordagem da linguística é, na concepção bakhtiniana, insuficiente pelo fato de focar o enunciado exclusivamente como um fenômeno da língua, como algo puramente verbal, desvinculado do ato de sua materialização, indiferente às suas dimensões axiológicas (BAKHTIN, 2009, p. 25).

É nesse prisma de abordagem que Bakhtin e seu Círculo lançam novos olhares sobre os aspectos circundantes da língua e é isso que determina a contribuição deles para os estudos da linguagem. Dessarte, indagar-se sobre os conceitos na obra de Mikhail Bakhtin é sempre um desafio, pois se sabe que aí está tudo em movimento permanente e não há terreno sólido para as construções formais; mesmo porque, se há algo que caracterize o seu pensamento, esse algo é uma adesão incontestável à filosofia do movimento.

3.3. As vozes sociais e o embate

Em razão do nosso objeto de estudo, para fazer uso da linguagem, é necessário perceber a pluralidade de vozes que ressoam do mundo social e advém deste, pois “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Quando Bakhtin (2011, p. 410) diz “[...] em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas”, remete-nos ao posicionamento e à compreensão de que, no campo dos estudos da linguagem, a interpretação das vozes materializadas em enunciados concretos está carregada de sentidos e de valores. Por isso, o contexto de uma sala de aula configura-se como um cronotopo no qual essas práticas discursivas ganham corpo e forma, o que muitas vezes contribui para o apagamento ou não da voz do outro. Por isso, ouvir as vozes desses discentes circundantes nessa esfera é imprescindível no sentido de que os ouvir será enriquecedor, pois trará respostas às questões de pesquisa que buscamos compreender.

Logo, podemos então dizer que o diálogo dessas vozes constitui a unidade real e responsiva da língua, isto é, o elo entre a ação efetiva da linguagem e a atividade humana, uma vez que está atrelada ao uso da linguagem que é constitutiva nessas e por essas inter-relações entre sujeitos. Afinal, “tanto a vida entra na linguagem, como a linguagem entra na vida por meio de práticas discursivas concretas” (CASADO ALVES, 2009, p. 2).

3.4. Constituição da identidade docente: processual e constante

Elencamos, inicialmente, o conceito de identidade docente defendida por Pimenta e Anastasiou (2008), que consideram que ela deve estar valoradamente atrelada às experiências de cada sujeito, durante a sua formação e da maneira como cada um se constitui. Isso traz o entendimento de como essa identidade profissional pode assumir diferentes reflexos e características relacionadas a etapas distintas da vida desses sujeitos. Por isso, ressaltamos não a unicidade da identidade, mas a sua constitutiva heterogeneidade, uma vez que na sua construção ocorre uma “multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e interpenetram, num processo permanentemente desenvolvido em um dado contexto histórico-social” (FIGUEIREDO, 2010, p. 154), e é justamente pela historicidade dos sujeitos em seus eventos diversos, que consideramos que essas identidades configuram-se como múltiplas e imbricadamente constituídas.

Desse modo, partimos do conceito de identidade (des)construída, híbrida e processual de Stuart Hall (2015), pois tal conceito, se pensado num contexto sócio-histórico, pode trazer o entendimento da relação dialógica entre o “eu” e o “outro”, já que as identidades modificam-se ao passo que os sujeitos se inter-relacionam. Para Hall (2015), as velhas identidades estão em declínio, ao passo que novas identidades têm surgido no homem contemporâneo. Assim, conforme este autor,

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas (HALL, 2015, p. 8, grifo do autor).

Coadunam esse pensamento halldiano de identidade processual, inacabada, as ideias de Campeau et al. (1998, p. 88), quando dizem que a identidade “não é estática, ela será por assim dizer jamais acabada, [...] inscrevendo-se num processo evolutivo”.

Bauman (2005, p. 11), por sua vez, afirma que “a questão da identidade também está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança [...]”. Nesse movimento, aparecem as variações de posições que afirmam, negam, concordam, discordam etc. Essa problemática é ratificada por Benedito Vecchi (apud BAUMAN, 2005, p. 11), quando admite: “[...] a Identidade é sempre algo muito evasivo e escorregadio...”.

Outro enfoque dado à noção de identidade é a descrita por Zimmerman (1998), o qual entende as identidades como sendo componentes que constituem o contexto da fala na relação social entre sujeitos.

Portanto, convém destacar que a opção pela escolha teórica nocional de identidade como algo que está sempre em (re)construção não implica negar que possuímos uma herança genética e cultural da qual somos importados, afinal, como afirma Freire (1996, p. 19): “Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismos [...]”.

4. Pesquisa qualitativa interpretativista

O surgimento da pesquisa qualitativa, para alguns investigadores como Bogdan e Biklen (1994), tem o seu início por volta dos anos 1930-50, apesar disso, ainda eram promovedores de uma segmentação da abordagem qualitativa, de forma indutiva, que se detinha mais aos processos do que aos resultados em si. Para esses autores, a pesquisa qualitativa enfatiza a questão da análise dos dados como algo que se apresenta inicialmente, de forma mais abrangente e vai se fundindo dando mais ênfase, assim, à questão do processo do que às suas conclusões, haja vista a relevância que dão ao significado atribuído pelos sujeitos às suas vivências. Sob essa ótica, pesquisador e pesquisado assumem papéis cruciais na constituição dos dados.

No que diz respeito à metodologia qualitativa interpretativista, esta permite uma interpretação e geração de dados por parte do pesquisador, o que descarta a possibilidade de algo pronto e objetivo, já que os vários significados produzidos pelo homem (a partir da linguagem nas suas inter-relações) implica, entre outros fatores, que o pesquisador acredite no mundo social como constituído. Por seu turno, a perspectiva da pesquisa qualitativa é compreendida como uma atividade subjetiva, “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Considerações finais

A construção da identidade docente não se limita à formação de professores, considerando que as análises ora apresentadas apontam que muitos desses sujeitos já atuam no ensino. Entendemos que a formação inicial como um momento inerente para a construção da identidade

docente é uma etapa núcleo nesse percurso formativo. Percebemos também que muitas vezes essa identificação inicia-se anterior à formação, em espaços que de alguma forma despertam para o seu início, como as suas experiências e relações travadas ao longo da trajetória escolar. De modo geral, identificamos, após o levantamento das amostras 2 e 3, que a identidade docente ainda não está consolidada, visto que os dados apontam insatisfação e inquietação ocasionadas por razões explicitadas nas respostas dos licenciandos.

Referências

- ALVES, A; OLIVEIRA, L. F. **Conexões com a história: das origens do homem à conquista do Novo Mundo**. v. 1. São Paulo: Moderna, 2010.
- ARCHANJO, R. Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Rbla**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 609-632, 15 jan. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio e edição francesa de Tzvetan Todorov, introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal: Porto, 1994.
- CASADO ALVES, M. P. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Revista Signótica**, v. 24, p. 304-322, 2012.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. v. 2. São Paulo: Paz e terra. 1999.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage, 2005. p. 1-32.
- DUBAR, C. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIMENO, J. C. Consciência à ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina 2015.
- HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidade, ética e política. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 27, p. 33-50, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 11-30.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.
- SOUSA, H. E.; DANTAS, M. L; TAVARES, M. A (Org.). **Projeto Político Pedagógico: Curso de Letras**. 2006. 340 f. Curso de Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2006.
- TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal, 2010. p. 32-53.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.
- ZIMMERMAN, D. H. Identity, Context and Interaction. In: ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. (Org.). **Identities in Talk**. London: SAGE, 1998.

APLICATIVOS DE RELACIONAMENTOS: VIDAS EM VITRINES

Vivian Pinto Riolo¹

Resumo: Neste trabalho, procuramos discutir a construção de imagens de si em *narrativas de vida* nas redes sociais (MACHADO, 2019), por meio da noção de *ethos* (CHARAUDEAU, 2006) e da *arquitetônica bakhtiniana da alteridade* na constituição do sujeito (BAKHTIN, (2010 [1920-24])). Ao olhar para si e ao *falar-de-si* o sujeito só se reconhece e se valida por meio da palavra outra, já que a sua consciência é povoada pelo olhar outro. Ao enunciar, o sujeito tem no outro o seu centro de valor e ao abordar em seu discurso temáticas a seu respeito, pode-se provocar efeitos de sentido que dão credibilidade para uma imagem que se quer projetar. No entanto, essa projeção enunciada que valoriza o eu positivamente só pode ser credibilizada a partir do outro. Assim, a arquitetura bakhtiniana sobre a constituição do sujeito concede o embasamento para discutir de maneira concreta que as imagens de si podem ser compreendidas no discurso não como mera representação do sujeito, mas, sobretudo, como o outro potencializa a compreensão do eu em sua singularidade e não meramente em sua identidade que socialmente pode ser contestada. Para contextualizar tais questões e proceder às análises, são elencados, sobretudo, apontamentos bakhtinianos (BAKHTIN, 2010 [1929]); (BAKHTIN, 2019 [1940]) bem como os pensamentos de alguns representantes da Análise do Discurso Francesa (MACHADO, 2019; CHARAUDEAU, 2006; AUCHLIN, 2001) e apresenta-se o aplicativo de relacionamentos Happn (2019) em sua fase inicial da construção do perfil do usuário que *fala-de-si* para construir uma imagem potencial a ser validada por seus pares.

Palavras-chave: Ethos. Identidade. Arquitetônica da alteridade. Alteridade. Discurso.

Introdução

Uma imagem em evidência. A palavra própria em destaque. Um sujeito validado. Índícios de subjetividades que se põem à prova. Assim se constituem as narrativas de vida que se estabelecem nas redes sociais de um modo geral. Em um mundo conectado, a possibilidade de interação ampliada deve contar com um toque de criatividade para tornar a vitrine mais atraente e chamar a atenção do público. Curtidas e compartilhamentos valorizam o produto exposto. E assim, as imagens de si narradas e projetadas vão promovendo o discurso da ideologia capitalista em que se atribui valor a um sujeito tal qual mercadorias expostas em vitrines.

As interações nas redes sociais têm se configurado como um elemento propiciador de encontro da *palavra minha* com a *palavra outra*, aproximando os limites geográficos, mas também servindo de muletas para aqueles que têm dificuldade de estabelecer vínculos afetivos pessoalmente. Não obstante a essas possibilidades, as redes sociais também funcionam como um local em que se encontram pessoas que interagem, adequando-se às necessidades pessoais de um dos pares da interação por meio de características ali expostas, e que podem ser acionadas ou não, como por meio de um repositório de qualidades, habilidades, dentre outras características que se constituem no cruzamento das palavras/imagens de apresentação do perfil do usuário.

Ocorre que a manutenção desse repertório de características pessoais se dá na tentativa de construir imagens representativas de um sujeito que avalia sua subjetividade com reforços de imagens positivas a seu respeito na tentativa de ganhar adesão a sua apresentação no perfil. Nesse sentido, a compreensão que traz de si como perfil em potencial carrega, na verdade, marcas do olhar do outro a respeito de um sujeito razoável em uma perspectiva sempre ideológica, capaz de por essa ou aquela característica ser escolhido na vitrine.

O pensamento bakhtiniano a respeito das imagens construídas em discursos na sociedade alarga a noção de *ethos*² aristotélico explorando a ideia de que os sujeitos projetam em suas falas uma avaliação de si que, na verdade, está povoada pelos discursos outros que o constituem. Sobre

¹ Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do Grupo de pesquisa Texto Livre no Poslin/Fale/UFMG e do Gebakh/UFES. Professora no Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: vivianpriolo@yahoo.com.br.

² A noção de *ethos* é considerada por Aristóteles pela demonstração do aspecto moral a partir das atitudes e virtudes bem como pelos hábitos, modos, costumes e caráter transpostos no discurso (*logos*) com a intenção de comover o outro (*pathos*) e persuadi-lo a aderir ao que está sendo posto em avaliação.

esse aspecto, trata de uma arquitetônica da alteridade que constitui a consciência do eu e que escapa a sua tentativa de definição por meio de uma subjetividade individual.

A identidade do eu fechada pela consciência de si é senão uma armadilha (MIOTELLO; MOURA, 2013, p.63), uma ilusão, uma vez que o centro de valor sobre quem o sujeito é se dá pelo olhar do outro. Assim, ao se estabelecer um perfil sobre a identidade de um usuário de redes sociais em que uma imagem de si é construída, o movimento de identificação que se faz não é uma autoavaliação desprovida de julgamentos do outro, ao contrário, é por eles motivada. E a esse respeito é que pretendemos pensar os apontamentos bakhtinianos sobre as imagens de si refletidas e refratadas na sociedade, sobretudo em aplicativos de relacionamento que vêm se disseminando com larga adesão nas comunidades virtuais.

1. A noção de ethos e seus limites

Os estudos sobre a noção de *ethos*³ apresentam desdobramentos que problematizam as posições adotadas a seu respeito no tocante a defini-lo como imagem que se estabelece previamente ao discurso ou que se realiza como efeito de sentido no discurso. Nesse sentido, compreender como o sujeito ao tomar a linguagem para agir em sociedade julga que suas ações linguageiras podem direcioná-lo ao êxito de seu projeto discursivo ou, ainda, como os sujeitos enxergam a si e a seus pares permite compreender melhor a problematização que se faz em torno da teoria sobre o *ethos*.

Perceber o sujeito de fala como centro de valor em que seus traços pessoais se colocam como possibilidade de acessar a imagem que se pretende estabelecer não permite perceber que esses mesmos traços, embora monologizantes das características desse eu que enuncia, são falhos na percepção de sua identidade. Do mesmo modo, se tomada como base a fala de um sujeito que se coloca no discurso dialogando como as ideias que um grupo comunga em relação a seus traços identitários, a noção também deixa brechas.

Sendo assim, em qual medida a noção de *ethos* pode ter um acabamento satisfatório em sua definição? Neste texto, adotamos o pensamento bakhtiniano da arquitetônica da alteridade em que a compreensão das imagens de si está atrelada à transposição do centro de valor do eu para o outro e da forma que as imagens se organizam em função do *eu-para-mim*, do *outro-para-mim* e do *eu-para-o-outro*.

Auchlin (2001, p. 208) diz que “a realidade do *ethos* está na troca e pertence ao interlocutor “. Nesse sentido, o *ethos* está na rede da interação e pode fazer-se, desfazer-se e refazer-se em função das experiências vividas. Não está, portanto, preso ao sujeito do discurso por ser a ele inerente e tampouco reflete a imagem narrada. Os sujeitos da interação são responsivos e, por assim dizer, outros elementos que configuram as condições de produção e recepção do discurso estão engendradas na interlocução dos pares.

Vale dizer que a historicidade dos sujeitos, os signos que são por eles acionados em suas narrativas e as ideologias que a eles se vinculam fazem parte do processo de reconhecimento do *ethos*. Diante de tais aspectos, a validação do *outro* sobre o dizer do eu reconhece para além dos traços de personalidade evidenciados na fala de um sujeito bem como do próprio conteúdo lógico do discurso. É o outro quem atribui ou contesta o valor apresentado.

Neste trabalho, portanto, procuramos evidenciar, a partir de um aplicativo de relacionamento, algumas possibilidades da constituição dos *ethé* de credibilidade, por meio dos apontamentos de (CHARAUDEAU, 2006), a saber o de competência, seriedade e virtude, que são postos discursivamente para a avaliação, mas que de fato, só se efetivarão na interrelação com os outros sujeitos da interação que se estabelecem no aplicativo, uma vez que tais *ethé* são validados ou não por meio das narrativas de vida ali apresentadas, seja no aspecto verbal ou não verbal que a plataforma oferece aos seus usuários.

³ Ver Charaudeau (2006) e Auchlin (2001).

2. Imagens de si em narrativas na web

O ato de narrar envolve dentre outros modos de organização do discurso a descrição do ser que se vislumbra. Ao mesmo tempo, as escolhas lexicais argumentam em favor de um objetivo comunicativo (CHARAUDEAU, 2009). A palavra, nesse caso, adquire valor e opera a serviço dos grupos sociais e ao ser evocada sugere uma imagem validada ou não por um coletivo (BAKHTIN, 2010 [1929]).

As narrativas de vida na web, a depender do meio de circulação, apresentam-se de forma objetiva, sobretudo devido a quantidade de caracteres ou tempo, no caso de vídeos, dedicados ao *falar-de-si*. Desse modo, não raro, o apelo às descrições são tomados como pressuposto para projetar aquilo que se pretende narrar.

Ao *falar-de-si* nas redes de relacionamento, por exemplo, o sujeito, ao se expor, busca construir uma imagem que seja validada por seus pares e, parar tanto, pode autodissimular a imagem que tem de si como estratégia comunicativa do *ser-que-se-conta* (MACHADO, 2019, p. 109). O fato é que a imagem que o sujeito tem de si ou a que projeta discursivamente, ambas, são avaliações que são feitas pelo ponto de vista do outro, nunca do próprio eu que enuncia.

Os estudos sobre *ethos* como resultado de construções languageiras que geram efeitos de sentidos devem balizar que a somatória do que o sujeito entende ser com aquilo que ele mostra ser não tem outro fim no discurso senão a apreciação da palavra outra; a valoração do outro.

A noção de *ethos*, portanto, como imagem de si, percebida ou projetada, corrobora os apontamentos bakhtinianos sobre inacabamento do sujeito. A palavra outra é necessária para validar o projeto discursivo do eu na elaboração da identidade proposta pelo *narrador-de-si*. A esse respeito, a percepção do sujeito que quer se fazer visto por um ponto de vista não traz à tona o que ele de fato é, mas como percebe que seria positivo ser enxergado. Vale destacar, nesse ponto, que a própria consciência de si tem no outro a sua medida.

Em aplicativos de relacionamento, a validação do outro torna-se o objetivo principal e, portanto, o investimento no *falar-de-si* ocorre por meio de apontamentos sobre as preferências do usuário, suas habilidades, seus costumes, que são apresentados tanto por meio de curtas descrições a seu respeito, como por meio de fotografias que demonstram momentos já vividos e que comprovam (ou não) aquilo que está sendo narrado no perfil do usuário.

Na construção da identidade do perfil, portanto, verbal e não verbal devem caminhar dialogicamente para o progresso da empreitada discursiva que está sendo organizada com o fim de atrair possíveis pares e dar credibilidade à narrativa de si que se constitui por meio das ferramentas do aplicativo.

3. A arquitetônica da alteridade

A teoria bakhtiniana sobre a noção de sujeito tira do foco o eu enquanto centro de valor único e atribui ao outro a importância devida na formação do sujeito ideológico-discursivo. Posto isso, tem-se que a identidade de um sujeito só ocorre por meio da palavra outra. Assim, o valor que o eu possui é atribuído pelo outro e a noção de identidade é questionada.

Diante disso, Bakhtin (2010 [1920-24]) aponta que no ato-evento do existir, ao enunciar, o eu sempre toma o outro como oposição valorativa de si. E, assim, propõe uma arquitetônica da alteridade em que a tríade *eu-para-mim*, *o-outro-para-mim*, e *eu-para-o-outro* é que regem as relações sociais.

Para o filósofo russo, o valor efetivamente atribuído a um sujeito pelo outro não coincide com o valor de si estabelecido pelo eu. Esse ato-valoração do outro da imagem que o eu recebe é que constitui a singularidade no existir. Portanto, a identidade que se estabelece socialmente está atrelada ao valor do outro sobre questões diversas de agrupamentos sociais, nunca à singularidade do eu.

A consciência de si se estabelece por intermédio da palavra outra e o outro é o ponto de partida na organização do discurso do eu. É pelo outro que o eu se compreende e é para o outro

que o eu se molda e se enuncia. Bakhtin diz que o eu olha para si, avaliando-se pelo ponto de vista do outro (2019 [1940], p. 47).

Diante disso, a questão da imagem de si ganha corpo no ato de enunciar tal qual Miotello e Moura (2013, p.62) apontam que “(...) É o exterior que organiza o interior. O meio social tenso, de relações, define e arruma quem sou”. Sendo assim, é na alteridade que a identidade pode se materializar e ser validada.

A identidade pode empobrecer a visão de si do sujeito, pois é maquiada pelas ideologias às quais o sujeito está imerso. A valorização de dada identidade pode refletir, por vezes, as vozes e visões preconceituosas e estereotipadas da sociedade (PETRILLI, 2019, p.94). E nesse ponto, é que se constitui o perigo da identidade ao qual a teoria bakhtiniana reclama.

4. A arquitetônica do sujeito da vitrine

Como o eu se reconhece? Quem o eu quer transparecer ser? De que modo o sujeito da vitrine deve ser visto? São questões que motivam a construção do perfil de um usuário e que fazem emergir aspectos psicológicos, mas também que desmascaram identidades baseadas nas ideologias circundantes na sociedade. Estilos de vida, questões morais, padrões de beleza estão submersos na lógica da construção de padrões sociais. Bakhtin (2019) diz:

“Não sou eu que olho o mundo de dentro com meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios; eu sou possuído por um outro [...] Dos meus olhos, olham os olhos alheios”(BAKHTIN, 2019 [1940], p. 47).

Baseado nesse raciocínio, o olhar outro que traz a completude do eu desnuda não o olhar do sujeito sobre si, mas daquilo que lhe convém trazer à tona ante sua inserção ideológico-discursiva.

Nos sites e aplicativos de relacionamento, de um modo geral, as pessoas se conectam com o objetivo de encontrar pares com quem tenham chances de desenvolver um vínculo afetivo baseado em linhas de interesse em comum. Assim, a *narrativa-de-si* apresentada é extremamente relevante para o objetivo da conquista. O sujeito que se cadastra nesses espaços tem uma visão de si que não necessariamente equivale àquela que gostaria de ser de fato ou àquela que gostaria que os outros tivessem a seu respeito e, nesse sentido, constrói discursivamente uma imagem que lhe favoreça o fim almejado.

Vale dizer que não importa se se trata de ser a ideia que tem de si efetivamente ou se é como gostaria que os demais usuários o enxerguem, mas de que é o olhar do outro que orienta a construção do perfil. Nesse aspecto, temos que a identidade se constitui na alteridade, isto é, o outro e aquilo que o eu acredita ser valorizado pelo olhar do outro é que norteiam as *narrativas-de-si* que se estabelecem nas redes tanto por meio dos dados cedidos à empresa que gera o perfil e as redes que serão cruzadas bem como a escolha das fotografias que irão compor o enredo sobre as vivências daquele que fala de si.

Para aplicar tais conceitos neste trabalho, apresentaremos como se constitui a fase de apresentação do usuário do aplicativo de relacionamentos *Happn*, amplamente validado no Brasil, que tem como premissa a aproximação de pessoas que cruzam o mesmo caminho, sendo este reconhecido a partir de uma tecnologia de localização. Diferente de outros sites e aplicativos de relacionamento, o aplicativo cria uma <<linha do tempo única>>⁴ em que os perfis que compõem a vitrine são reelaborados de acordo com a movimentação do usuário em um limite territorial.

O funcionamento básico do aplicativo tem relação com o raio de aproximação física que pode ser configurado na aba <<configurações do aplicativo>>. No aplicativo, também pode ser configurado o gênero com o qual o usuário deseja se relacionar, bem como a idade limite com a qual deseja estabelecer contato; o que pode ser feito na aba <<minhas preferências>>. O aplicativo tem a característica de ser gratuito, embora alguns serviços de ocultamento e visibilidade sejam

4 Será usado o sinal <<>> para operar com a nomenclatura utilizada no aplicativo Happn.

pagos. Tais aspectos configuram, inclusive, uma imagem sobre o usuário que pode exercer certas funcionalidades por seu um <<membro premium>>.

Elencamos, para a análise deste aplicativo Happn⁵, a fase inicial de configuração do perfil de usuário em que o dono da conta será reconhecido por ser um *happner*. As etapas ilustradas na figura 1 sugerem as possibilidades de combinação e configuração do perfil que será elaborado para o *happner*.

A etapa inicial em que o usuário fala de si sugere uma ficha de identificação de suas pretensões a respeito do uso do aplicativo (etapa 1), o que cria uma imagem de si que pode ou não sugerir um *ethos* de seriedade pela declaração que o sujeito faz a seu respeito e de suas buscas no aplicativo. O *happner* também deve falar sobre seus atributos físicos (etapa 2 e 5), demonstrando se se encaixa ou não em um padrão social de estética.

Figura 1 – Identificação do happner

A imagem mostra a interface de configuração do perfil de usuário em seis etapas, cada uma com um ícone e perguntas orientadas para a criação de um perfil. As etapas são:

- 1 de 6:** Pergunta: "O que você está procurando no happn?". Opções: "Um relacionamento sério", "Nada muito sério", "Nada específico".
- 2 de 6:** Pergunta: "Em termos de esporte, você é:". Opções: "Peso pena", "Da galera da aeróbica", "Viciada em esporte".
- 3 de 6:** Pergunta: "Que tipo de cozinheira você é?". Opções: "Mestre do microondas", "Rainha do delivery", "Tenho as minhas receitas", "Master chef".
- 4 de 6:** Pergunta: "Que tipo de viagem é a sua cara?". Opções: "Caminhada & mochila", "Piscina & protetor solar", "Cultura & cartão postal".
- 5 de 6:** Pergunta: "Qual é a sua altura?". Resposta: "162 cm (5'3")".
- 6 de 6:** Pergunta: "Na hora da balada, você é do tipo:". Opções: "Cama antes da meia-noite", "Com moderação", "A noite é uma criança".

Na etapa 5, há um slider para ajustar a altura e um botão "Validar" na base da tela.

Fonte: Happn, 2019.

Além disso, o *happner* é questionado por suas habilidades no lar (etapa 3), no quesito *saber-fazer* pratos elaborados na cozinha, uma vez que para manter uma relação a dois é pressuposto que esse elemento faça parte da dinâmica de um casal, desde que um dos pares saiba fazer ou tenha meios para que o serviço seja executado, traçando um *ethos* de competência. No tocante ao lazer (etapas 4 e 6), testa-se igualmente o *ethos* de seriedade e seus limites e o de virtude, por seu

⁵ Vale destacar que para a apreciação do aplicativo foi necessária a criação de um perfil, uma vez que, só é possível reconhecer as ferramentas do aplicativo por meio de uma conta cadastrada.

conhecimento cultural, sendo que as declarações que o usuário faz de si a respeito de seu comportamento cultural ou moral denotam um olhar sobre seu comportamento social.

Após criar o perfil, o *happner* pode, ainda, *falar-de-si* narrando objetivamente seus interesses e gostos pessoais ou mesmo traçar uma narrativa de aproximadamente 500 caracteres, a depender se se utiliza de emojis ou caracteres alfanuméricos. Desse modo, pode expor outras características que julgar pertinentes para reforçar a imagem esboçada no perfil ou dar detalhes sobre suas preferências, o que também pode atenuar a imagem de si formulada no perfil, como se pode notar na figura 2.

Figura 2 – Teste de perfil do *happner* teste



Fonte: Happn, 2019.

As fotografias como recurso não verbal ratificam ou não o valor de verdade às características apontadas na descrição do perfil e, em um movimento dialógico, auxiliam na validação da narrativa do *happner* que procura *falar-de-si*.

Assim, o aplicativo oferece algumas ferramentas para auxiliar na elaboração da imagem a ser construída pelo usuário, tais como a possibilidade de inserção de não apenas uma foto de perfil, mas de uma coletânea de fotos⁶ e, ainda, apresenta com um espaço para que o *happner* se expresse diariamente para contar o que está interessado em fazer no dia em que aciona a sua conta. E, nesses movimentos de interação discursiva, o sujeito se narra para o outro, fala de si e demonstra “quem é”.

⁶ Para fins da presente pesquisa, o aplicativo *Happn* foi baixado para a análise do corpus. Visto isso, a autora se respalda de não ter usado informações pessoais no aplicativo, uma vez que o intuito era ilustrar os apontamentos aqui apresentados. Portanto, não foram apresentadas neste texto imagens pessoais que expressem uma narrativa que constrói ou reforça a imagem do *happner* teste.

Considerações finais

As inovações que as tecnologias apresentam no sentido de facilitar o contato entre as pessoas e aproximar sujeitos que se identificam por meio de um banco de dados de histórias que são compatíveis configuram mais um elemento no repertório dos analistas do discurso que podem acessá-lo para suas pesquisas sobre a constituição do sujeito na e pela linguagem, a partir de um repositório digital de narrativas de vida .

As teorias que se valem do discurso e que abordam como a noção de sujeito pode ser percebida seja por meio de elementos da linguagem seja por um aparato filosófico dão embasamento para pensar a arquitetura real de um mundo vivido em que o eu precisa do outro para o ato-evento do existir. Nesse sentido, pensar as formas em que se opera a linguagem por meio de enunciados concretos e situações comunicativas em que o eu toma a palavra, sobretudo na modernidade tecnológica em que vivemos, fomenta nas pesquisas em linguagem discussões práticas e proveitosas para questões teóricas densas em que muitos pesquisadores estão engajados.

A pesquisa executada para fins de elaboração deste texto é ainda introdutória, mas apresenta pistas interessantes para pensar nas práticas languageiras que podem ser pensadas no âmbito da tecnologia e nos aspectos linguísticos carentes de análises práticas. Nesse aspecto, foram evidenciados apontamentos bakhtinianos a respeito da constituição do sujeito em uma arquitetura da alteridade em que o eu que se coloca no discurso só o faz a partir da compreensão de si pelo outro.

Respostas a perguntas sobre aquilo que marca a identidade de um sujeito na sociedade ou mesmo o que o difere de outros por seus atributos denota que não é a identidade que permite pensar em quem de fato o sujeito é, mas o que pensa ser pelas palavras outras que o constituem e o interpelam enquanto *ser-no-mundo*. Diante disso, a tentativa de validação do sujeito por se colocar linguisticamente desta ou daquela forma para produzir efeitos de sentido de uma identidade social não traduzem plenamente como tal sujeito é visto.

A contrapartida da palavra outra precisa existir para que o eu seja efetivamente validado; e não apenas na vida, mas inclusive na imagem de si que discursivamente procura projetar em seus discursos. Assim, pensar em *ethos* discursivo e na construção de imagens do eu enriquecem a discussão da noção de sujeito tão cara aos analistas do discurso.

O que se pretendeu neste estudo foi, portanto, pensar em como a linguagem em todos os seus aspectos pode ser usada na intenção de construir imagens de um sujeito, problematizando a noção de *ethos* e reforçando o pensamento bakhtiniano a respeito de que é o *outro* que valida o eu humanamente e discursivamente. A arquitetura bakhtiniana de alteridade impulsiona, portanto, a compreensão da efetivação do *ser-no-mundo* e permite alavancar os estudos sobre as imagens de si construídas em discursos.

A importância deste trabalho introdutório está em demonstrar de maneira prática a teoria bakhtiniana a respeito da arquitetura da alteridade em diálogo com discussões sobre narrativas de vida e imagens de si que vêm figurando os recentes estudos da Análise do Discurso, uma vez que, sobretudo no meio tecnológico, tem ganhado relevância o franco espaço que se tem aberto à palavra outra nas redes sociais.

Referências

- AUCHLIN, A. *Ethos e experiência do discurso: algumas observações*. In: MARI, H.; Machado, I. L.; Mello, R. (orgs.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem [1929]**. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável** [1920 - 24] .Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**: apontamentos de 1940. Trad. Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2006.

MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. *In*: GEGe. **Palavras e contrapalavras**: circulando pensares do Círculo de Bakhtin – Caderno de Estudos V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GOOGLE PLAY. **Happn**: app de encontros. Disponível em <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ftw_and_co.happn&hl=pt>. Acesso em: 20/09/ 2019.

MACHADO, I. L. Algumas imbricações entre narrativa de vida e semiolinguística. *In*: Paula, L.; Stafussa, G. (orgs.). **Círculo de Bakhtin**: concepções em construção. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2019. (Série: Bakhtin: inclassificável; v. 4).

PETRILLI, S. A visão do outro.: Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. *In*: BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**: Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João, 2019. p. 68-105.

PARA UM ESTUDO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: OS CATÁLOGOS DE EXPOSIÇÃO

Emanuel José dos Santos¹

Resumo: Integrando os estudos sobre o pensamento de Bakhtin e do Círculo, a presente escrituração visa analisar a proposição bakhtiniana dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016 [1953]) em diálogo com outras obras do Círculo, tendo como objeto de referência para a aplicação dos conceitos o catálogo da exposição temporária “São Francisco na arte dos mestres italianos” (2018). Tal análise visa apresentar o gênero “catálogo de exposição” como um gênero discursivo específico pela perspectiva bakhtiniana.

Palavras-chave: Catálogo de exposição. Gêneros discursivos. Círculo de Bakhtin.

Introdução

O presente estudo visa dar continuidade às reflexões sobre o gênero discursivo *catálogo de exposição*, tema desenvolvido na dissertação de mestrado *O gênero catálogo de exposição: um estudo discursivo na perspectiva do Círculo Bakhtiniano* (2018). Na ocasião, foi analisado o catálogo de exposição *Vermeer: Mulher de Azul lendo uma Carta* (2012), de forma a identificar os elementos temáticos, composicionais e estilísticos que corresponderiam ao gênero em questão. Verificou-se, todavia, a necessidade de um maior aprofundamento analítico, dado que a análise partiu de um único objeto (o catálogo em questão) que, por sua vez, era a apresentação de um único objeto (a obra *Mulher de Azul lendo uma Carta*). Nesse sentido, algumas questões emergiram para serem analisadas a posteriori:

1. A relativa estabilidade do gênero é encontrada em outros catálogos de mesma natureza?
2. O aspecto autoral/institucional impacta diretamente a utilização do gênero?
3. Um acervo maior alteraria a composição do gênero?

Com o intuito de refletir sobre essas questões, no presente momento foi elencado o catálogo da exposição *São Francisco na arte de mestres italianos*, publicado por ocasião da exposição homônima. Essa exposição ocorreu inicialmente na *Casa Fiat de Cultura*, em Belo Horizonte, entre os dias 8 de agosto e 21 de outubro de 2018, sendo então transferida para o *Museu Nacional de Belas Artes*, no Rio de Janeiro, ficando aberta à visitação entre 6 de novembro de 2018 e 27 de janeiro de 2019, e o catálogo serviu às duas ocasiões.

Catálogos, em sua acepção mais geral e dicionarizada, são instrumentos de organização, categorização, sistematização e exposição de informações, abordando seu conteúdo temático a partir de recursos verbais ou verbo-visuais, de acordo com a natureza da informação catalogada. Ou seja, entende-se catálogo como um instrumento de consulta. Seriam, dessa forma, intermediários entre o leitor e a informação que busca: um catálogo de biblioteca organiza os livros por ordem temática, alfabética etc; um catálogo telefônico organiza os números existentes por nome, endereço e/ou serviço – caso das páginas amarelas. Em resumo, o gênero pode ser entendido como o que permite o inventário, a inscrição, a organização, a classificação e a categorização de um determinado *corpus*, que se inscreveria, no caso de obras de arte, na esfera de atividade cultural.

O catálogo também serve de intermediário entre o público e a obra de arte, decorrência do espaço expositivo e do que nele está exposto. Em suas páginas se encontram reproduções do acervo disponibilizado, associado a apreciações institucionalizadas, permitindo uma aproximação do observador com a obra, dentro das escolhas feitas para a produção do enunciado no contexto enunciativo da exposição, já que “um Cézanne ao lado de outro Cézanne numa exposição de arte

¹ Mestre em Letras (UNINCOR). Graduando em Letras (UNIFRAN). E-mail: emanueljsantos7@hotmail.com.

francesa do século XIX é uma coisa; ao lado de um Max Ernst, outra bem diferente” (TEIXEIRA COELHO, 2008, p. 9).

O questionamento que norteia essa pesquisa é oriundo de uma crítica de Ernst Gombrich (2015) em sua introdução de *A história da arte*:

penso que conhecer algo dessa história [a história da arte] nos ajuda a compreender por que os artistas trabalham de uma determinada maneira ou têm em mira a obtenção de certos efeitos. É, sobretudo, um excelente modo de exercitarmos os nossos olhos para as características particulares das obras de arte e, por conseguinte, de aumentarmos a nossa sensibilidade para os mais sutis matizes de diferença. Talvez seja esse o único modo de se aprender a desfrutar de uma obra de arte *per se*. Contudo, todos os caminhos oferecem seus perigos. Às vezes encontramos pessoas caminhando por uma galeria de arte, catálogo na mão. Sempre que param diante de um quadro, buscam pressurosamente o número. Podemos observá-las folheando seus livros, e, assim que encontram o título ou o nome da obra, seguem em frente. Não faria diferença nenhuma se tivessem ficado em casa, pois mal olharam para o quadro. Apenas checaram o catálogo (p. 37, grifos nossos).

Verifica-se, pela posição assumida por Gombrich, em primeira instância, a crítica àqueles que não usufruem da aura da obra de arte, dando-se por satisfeitos em correlacioná-la às informações obtidas em um catálogo. Por outro lado, e isso nos chamou a atenção, tal consideração aponta também para a importância dada aos textos presentes em um catálogo de exposição, capaz, conforme o autor, de circunscrever a experiência de estar diante de uma obra de arte à sua mera correlação com o catálogo. A natureza dual desse objeto, a partir dessa premissa, motivou a análise a partir dos pressupostos bakhtinianos.

Utilizamos, para tal análise, os conceitos oriundos do texto de Bakhtin *Os gêneros do discurso* (2016), fonte basilar para a reflexão bakhtiniana sobre gênero, buscando em outros textos do Círculo esclarecimentos para pontos específicos que emergem do objeto analisado. Verifiquemos, portanto, tais categorias.

1. Os gêneros do discurso

Os gêneros do discurso é um texto de arquivo, escrito por Bakhtin entre 1952 e 1953, em Saransk. Esse texto integrava um projeto de livro mais abrangente, não realizado pelo autor (BEZERRA, 2016, p. 8). Divide-se em duas partes – o *problema e sua definição* e o *enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)* (BAKHTIN, 2016)². Os manuscritos desse texto “foram publicados pela primeira vez na revista *Literaturnoi Utchebe (Estudo Literário)*, nº 1, 1978, pp. 200-19” (BEZERRA, 2016, p. 8). Contou com duas traduções, em especial. A primeira, feita a partir do francês, por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira e publicado pela Martins Fontes em 1992 – treze anos depois da primeira publicação no Brasil de *Marxismo e filosofia da linguagem* – integrando a coletânea póstuma *Estética da criação verbal* (BRAIT, 2012, p. 372), e a segunda, elaborada por Paulo Bezerra em 2003 a partir do original russo, também inscrita em uma edição de *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2010). Mais recentemente, o próprio tradutor revisou a sua primeira tradução e reorganizou os textos de Bakhtin em uma nova coletânea, sob aprovação de Serguei Botcharov, na qual o texto de *Os gêneros do discurso* se encontra inscrito em uma edição homônima (BAKHTIN, 2016), em conjunto com *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* e tendo por anexos dois diálogos, até então inéditos no Brasil, publicados pela primeira vez na Rússia em 1997.

A decisão de Paulo Bezerra em desmembrar *Estética da criação verbal* deve-se a essa obra, conforme o teórico, não possuir homogeneidade, sendo esse “um título arranjado por amigos de Bakhtin para publicar suas obras e lhe permitir recursos para sua difícil sobrevivência” (BEZERRA, 2016, p. 151). O autor continua:

na realidade, *Estética da criação verbal* não é um livro tematicamente uniforme; são três livros em um, todos diferentes entre si pelos objetos de análise e reflexão, além de dois textos sobre Dostoiévski e outros quatro sobre

² Tradução de Paulo Bezerra. Na tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, são respectivamente *Problemática e definição* e *O enunciado, unidade de comunicação verbal* (BAKHTIN, 2000).

diferentes temas de ciências humanas. Por sugestão minha e aceite dos herdeiros de Bakhtin, a Editora 34, detentora oficial dos direitos da obra de Bakhtin no Brasil, resolveu desmembrar *Estética da criação verbal* em quatro livros e publicá-los separadamente, começando por *Os gêneros do discurso*. (BEZERRA, 2016, p. 151-152)

Reconhece-se, além disso, o cuidado no plano editorial da Editora 34 de, além de traduzir as obras privilegiando o original russo, incluir um pequeno glossário em cada uma das obras traduzidas, contextualizando os conceitos oriundos da obra para uma melhor apropriação e aplicação nos estudos bakhtinianos³.

Segundo Bakhtin (2016, p. 11), não há atividade humana que não se associe ao uso da linguagem. Se tais usos são tão pluriformes quanto são os campos da atividade humana, assim devem ser os estudos sobre tais campos voltados para suas singularidades, mas, em especial, para suas recorrências, suas relativas estabilidades, denominadas gêneros do discurso.

Para o autor, gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifo do autor)⁴ desenvolvidos em cada campo de utilização da língua, tanto orais quanto escritos, de conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional semelhantes e indissociavelmente ligados ao enunciado. Consideram-se infinitos os gêneros do discurso por serem infinitas as formas de utilização da língua, assim como devido ao fato de cada campo que dela se utiliza se tornar cada vez mais sofisticado com o tempo, exigindo formas também mais elaboradas de utilização da língua, ou seja, de produção de enunciados.

Bakhtin (2016) aponta para a existência de dois tipos de gênero: os gêneros primários, ou simples, e os gêneros secundários, ou complexos. Bakhtin esclarece que a diferença entre tais gêneros não é funcional; a função a que o gênero atende pode ser cumprida eficazmente por um gênero primário (seria o caso da ordem militar, lacônica, assim como um tweet, ou um bilhete).

Por sua vez, os gêneros secundários – que hibridizam gêneros primários assim como secundários de outra natureza – deslocam a função de outros gêneros para atingir seus objetivos, retirando-os das condições imediatas de comunicação. Bakhtin (2016) afirma: “As cicatrizes dos limites estão nos gêneros secundários” (p. 31). Entende-se, com isso, que os limites de alternância dos sujeitos do discurso são identificáveis no gênero secundário, mas como recurso retórico. Percebemos esse fenômeno na passagem dos sujeitos do discurso no catálogo, como na abordagem de peças diferentes da coleção.

Conforme Bakhtin (2016), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, “um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas (literária, científica, etc)” (GRILLO e AMÉRICO, 2017, p. 357). A despeito da variabilidade entre 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. 28-29). Tais limites são definidos “pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 29, grifo do autor): O falante disse tudo o que queria dizer, abrindo espaço para a atividade responsiva do outro, que, por sua vez, percebe o momento em que se manifesta a conclusibilidade específica do enunciado (possibilidade de responder a ele)⁵.

³ Até o momento, foram feitas as seguintes publicações pela Editora 34: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2013; BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015; BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017; VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017; BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018; BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance III: O romance como gênero literário*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

⁴ A definição original de Bakhtin para os gêneros do discurso é utilizada à profusão nos textos que lidam com o tema. Em geral, é utilizada como introdução a reflexões mais aprofundadas, sendo balizada pelas dificuldades da leitura tanto das obras de Bakhtin como do Círculo (BRAIT, 2005, p. 8-10; FIORIN, 2016, p. 7-10), já que os autores não construíram um aparato didático à terminologia utilizada em seus postulados.

⁵ Não apenas responder verbalmente, como, “[...] em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva [...]. A esse critério corresponde [...] o discurso científico com o qual podemos concordar ou não

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). 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 convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala⁶. (BAKHTIN, 2016 [1953], p. 29)

Conforme Bakhtin, são três os fatores que determinam o enunciado: *a exauribilidade semântico-objetiva, o projeto ou vontade do discurso do falante e as formas típicas de composição e do acabamento do gênero*. A exauribilidade semântico-objetiva é específica para cada campo da comunicação, devendo ser analisada em função de cada campo. No caso dos campos científicos, como a análise das obras de arte, a exauribilidade só pode ser de natureza relativa, dada a constituição objetivamente inexaurível do objeto. O projeto ou vontade de discurso do falante determina “*intenção discursiva ou a vontade de produzir sentido por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras*” (BAKHTIN, 2016, p. 37, grifo do autor). Por fim, a escolha do gênero do discurso adequado ao projeto do discurso antecede o próprio discurso, adequando a vontade discursiva do falante à “*especificidade de um dado campo da comunicação discursiva*”, às “*considerações semântico-objetivas (temáticas)*”, à “*situação concreta da comunicação discursiva*”, à “*composição dos participantes*” entre outros aspectos (BAKHTIN, 2016, p. 38).

2. O gênero “catálogo de exposição”

Definidas as possíveis manifestações do gênero, simples e complexas, Bakhtin parte para analisar as partes indissociáveis que compõem o enunciado, cuja recorrência permite reconhecer o gênero do discurso, a saber: tema, forma composicional e estilo.

O tema, ou o conteúdo temático, é, *grosso modo*, o recorte da realidade sobre o qual se descreve, disserta, narra. Nesse sentido, poderia inicialmente ser dito que o catálogo de exposição possui como tema a exposição em si, ou seja, o acervo, ou uma parcela significativa, disponível ao público, que permita o entendimento da proposta institucional em produzir o evento que lhe deu origem, apresentando os diálogos entre as pessoas que compõem o acervo exposto.

Essa categoria partícipe da constituição do gênero não é explorada por Bakhtin no texto de 1953. O autor aponta apenas que o conteúdo temático está, como a forma composicional e o estilo, “*indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado*”, e, tal como as demais categorias citadas, igualmente determinado “*pela especificidade de um campo da comunicação*” (BAKHTIN, 2016 [1953], p. 12)⁷.

concordar (inteiramente ou em parte) [...]. Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 35).

⁶ Poderíamos, com isso, entender que as autoridades que contribuem para o catálogo de exposição *São Francisco na arte de mestres italianos* dão passagem aos enunciados uns dos outros, na completude do enunciado concreto; entretanto, o interlocutor, de quem se espera a atividade responsiva, tem simultaneamente todos os enunciados unidos pela forma composicional do catálogo, podendo escolher em que ordem serão lidos e quais são seus interesses efetivos, mas somente após ter compreendido a unidade composicional do catálogo proposta pelo autor. Sendo assim, tomamos como enunciado concreto a totalidade dos textos presentes no catálogo, não sua unidade em função de possuírem autores diferentes, em sentido lato.

⁷ Essa questão é passível de ser entendida de duas formas, tendo como pressuposto comum o fato deste ser um texto de arquivo, não preparado para publicação, assim como as questões próprias a respeito de autoria que envolvem a produção de Bakhtin e seu Círculo, apresentadas anteriormente: uma possibilidade é o próprio interesse de Bakhtin em aprofundar a questão estilística nesse primeiro momento, deixando o tema e a forma composicional para os capítulos seguintes, não escritos; vendo por outro ângulo, há a possibilidade de Bakhtin ter considerado esse aspecto do enunciado já analisado anteriormente no trabalho de 1929, e, portanto, considerou pertinente dedicar-se aos pontos que não estivessem de fato claros na proposição dos gêneros.

É necessário voltar-se para o trabalho de 1929 para entendermos a amplitude desta categoria. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017), encontramos os seguintes postulados, que Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo sintetiza no glossário que acompanha a obra:

[Tema] é o limite superior e indivisível da capacidade de significar; ele é o aspecto mutável e instável do significar, pois está ligado ao todo do enunciado na sua relação com a situação histórica concreta. O tema se apoia nas significações estáveis e estas só existem como elementos do tema. Apenas uma compreensão responsiva pode dominar o tema. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 367).

Inicialmente, o reforço à indivisibilidade do conteúdo temático no enunciado, ou seja, o enunciado possui um único tema que o torna coeso, não importando sua amplitude; lançando mão dos exemplos de Bakhtin, o conteúdo temático é tão indivisível no provérbio quanto no romance de muitos volumes (BAKHTIN, 2016, p. 12). Nas palavras de Volóchinov: “O tema do enunciado é essencialmente indivisível” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229).

Em outras palavras, o tema de um enunciado está diretamente ligado ao momento histórico em que se vive, atendendo às suas necessidades de comunicação.

A forma ou construção composicional representa os aspectos que permitem que o tema seja abordado e reconhecido em determinada esfera de atividade. No que concerne aos enunciados escritos, podemos identificar nessa categoria o tamanho, a impressão, os recursos multimodais que colaboram para os efeitos de sentido exigidos pelo tema. Retomando Volóchinov, tal separação entre forma composicional e conteúdo temático é apenas uma abstração, dado que “ambos são gerados pelas mesmas premissas materiais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112) e contribuem igualmente para a atividade responsiva esperada em determinado gênero.

Conforme Bakhtin (2016, p. 11-12), dentre os elementos constituintes do gênero, a construção composicional é o principal aspecto de reflexão das “condições específicas e as finalidades de cada específico campo” da atividade humana. Isso se deve ao fato de que os gêneros, em especial os gêneros escritos, são identificáveis pela sua forma – por exemplo, um bilhete, um romance, uma carta, são reconhecidos inicialmente pelo seu tamanho; um romance nunca seria confundido com um bilhete.

No catálogo de exposição, a forma composicional, corresponde a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações próprias do catálogo liga o texto indissolivelmente à(s) obra(s) expostas, mas não se atende unicamente à sua materialidade. Isto é, não existe catálogo sem exposição (que é seu conteúdo temático), mas o gênero oferece leituras mais amplas para o entendimento desta mesma exposição. Entendemos que os catálogos de uma instituição museológica são decorrentes do acervo, ou, mais apropriadamente, das exposições de natureza permanente ou temporária – o tema de seus enunciados dentro deste gênero.

Por sua vez, um catálogo de exposição é produzido no intuito de integrar o evento como um todo. Ainda que haja a veiculação posterior do catálogo – por razões econômico-financeiras, em especial (os catálogos remanescentes não serão descartados no encerramento da exposição, podendo ser comercializados pela instituição ou distribuídos conforme os intuitos da mesma) – não há sentido em produzir uma nova edição de um catálogo cuja exposição não esteja em andamento, princípio oposto ao aplicado a um livro de arte convencional, que pode contar com inúmeras reedições de acordo com a demanda. Em outras palavras, o catálogo de exposição conjuga características do livro de arte – seu propósito apreciativo, sua referência à imagem, as palavras de autoridade – mas atua em um outro campo: enquanto o livro de arte possui um propósito prioritariamente didático, elucidativo, voltado para o entendimento da (s) obra (s) no tempo e no espaço, o catálogo de exposição vai além, ao estar atrelado à exposição que o origina: a coleção é apreciada no tempo e no espaço, assim como em relação ao tempo e ao espaço do evento que dá origem à exposição.

Observando as questões organizacionais que permeiam a escolha de um conjunto de peças para integrar a coleção de uma determinada coleção, percebemos que tal abordagem temática pode ser organizada composicionalmente de algumas formas, que foram apresentadas na pesquisa de mestrado. Conforme foi discutido na ocasião, todo catálogo de exposição é, também, um catálogo de acervo; entretanto, é importante dizer que tal premissa considera que não há um

elemento superior de classificação que não a própria conjuntura do acervo. Verificamos que o catálogo *São Francisco na arte de mestres italianos* participa de duas categorias ao mesmo tempo: um primeiro recorte temático (São Francisco) e um segundo recorte espacial (obras de mestres italianos) Sendo um catálogo de exposição temporária, visou, conforme a categorização levantada, classificar e apresentar um recorte disponível, por prazo limitado, oriundo de outra coleção e disponibilizado para o público de outra instituição que não a sua original, o que justifica dois recortes dialogando numa mesma exposição.

No caso dos catálogos de exposição, a imagem está a serviço do texto, porque a imagem *real*, aquela a que o texto se dirige, está para além do gênero. O catálogo serve de referência para o entendimento da imagem que lhe serviu de origem, num jogo de idas e voltas do olhar para o texto e para a obra. Desse ponto decorre a preocupação de Gombrich, citada na introdução: o catálogo deve servir de apoio à coleção exposta, não apenas uma referência em si mesmo, como seria o livro ilustrado, ou, em outro âmbito, os livros de história da arte. O catálogo de exposição possui, pela natureza do próprio gênero que o gera, uma relação de interdependência com a exposição do qual é origem. Não há catálogo sem exposição, sem coleção a ser apresentada, mesmo que temporária ou parcialmente.

Reconhecendo tal pressuposto, verifica-se que o suporte do catálogo pode ser físico (livro, revista, folheto, folder), virtual (catálogos virtuais, sites), até mesmo sonoro (*audiobooks*), mantendo, ainda assim, seu conteúdo temático como a coleção organizada no espaço expositivo, sua forma composicional com apresentação (a palavra institucional), a palavra do patrocinador e a apreciação da exposição, o que incorre relativa estabilidade que configura o gênero, a despeito do suporte.

O catálogo de exposição possui número variável de páginas, em função da coleção que representa e do volume e profundidade da informação oferecida, podendo ir da mera identificação da obra reproduzida até uma reflexão aprofundada sobre a natureza de uma ou mais obras que contribuem para o sentido da coleção, ou seja, seu conteúdo temático.

Seu tamanho e a quantidade de imagens também varia em função dos intuitos comunicativos; se, inicialmente, tendemos a pensar que haverá uma imagem para cada texto, ou seja, cada descrição corresponde a uma reprodução presente no catálogo, isso não é uma constante, sobretudo em coleções maiores. Como o gênero catálogo propõe a observação da obra *in loco*, não é imprescindível sua reprodução no catálogo, mas sim as referências que permitam a localização da obra e seu posterior entendimento, quando da leitura do texto descritivo que acompanha tal localização.

No que concerne aos catálogos de exposição, o título costumeiramente reproduz o nome da própria exposição, desenvolvendo este primeiro vínculo entre a descrição e interpretação propostas e os efeitos de sentido que o próprio observador obterá ao entrar em contato com a obra no espaço expositivo. A representação da capa de um catálogo de exposição tende a apresentar uma ou mais obras presentes na coleção, dado que, conforme a unidade temática de um catálogo e em diálogo com Umberto Eco (2010, 2013), não há sentido representar uma obra que não esteja na coleção exposta na ocasião.

As orelhas, ou abas, de um livro, tem dupla função, servindo tanto como marca-páginas, como abrindo espaço para informações sobre a obra, o autor ou outros títulos da editora. Não é um elemento presente em todos os livros, dado que é um elemento que se depreende da capa mole. Nos livros de capa dura, costumeiramente seu papel é substituído pela guarda capa, uma reprodução da capa em papel mole, visando a proteção da capa dura e mantendo os elementos próprios da capa visíveis.

A folha de rosto é um elemento pré-textual que apresenta o autor, o título e a publicação. Nesse campo, é retomado o conteúdo da capa, mas sem o apoio da imagem.

Não é objetivo do gênero catálogo produzir sentidos suplementares no nível da coleção, ainda que as tornando possíveis no âmbito da instituição como um todo. Em outras palavras, o catálogo possui uma confluência dos sentidos da imagem e do texto, na qual a reprodução da obra de arte é referencial para o texto, não produzindo, nesse nível, leituras outras que não aquelas propostas para a exposição; entretanto, no nível do texto, diálogos intertextuais são possíveis, tanto para maior aprofundamento no entendimento das questões prementes à obra, quanto para o desenvolvimento de diálogos com o acervo presente na exposição, ou, conforme veremos, até

mesmo para além dela. Se não é possível, para um catálogo, conforme a proposta de Umberto Eco, possuir em suas páginas obras outras que àquelas presentes na exposição, o texto pode remeter à fortuna crítica da história da arte, propondo diálogos que se constroem a partir da formação do leitor, não necessariamente na exposição.

Da mesma forma como “enunciado”, que deve ser analisado de acordo com o mirante teórico que se apresenta, este é um dos conceitos que merece maior atenção dentro da análise do enunciado, não apenas por sua natureza, mas pelo espectro lexical que possui. Para Bakhtin (2016, p. 17-18), todo estilo “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)”. Ainda assim, o estilo sofre as coerções próprias do gênero, não sendo todos os gêneros “propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Ora, como então lidar com o estilo de um catálogo, senão de acordo com a instituição de salvaguarda que o produz? O confronto entre um enunciado e outros de mesma autoria permite a aproximação dos limites e possibilidades de determinado estilo próprio da instituição, perpassando os textos de diversos autores. Essa função pode ser entendida tanto pelo seu desenrolar histórico quanto pelo seu desenvolvimento como resposta a uma necessidade de recorte específico. Ora, podemos entender os catálogos de arte como uma decorrência museal dos gabinetes de curiosidades, como um recorte temático dos catálogos em geral, da arquivologia como ciência. E aqui se inscrevem os dois caminhos – um negativo, que separa a especificidade em relação aos demais, e um que aponta para o desenvolvimento da disciplina.

Percebemos, pelas afirmações anteriores, que a esfera cultural a que o catálogo se vincula possui seus gêneros mais apropriados, da mesma forma como em outras esferas, tais como a científica, a técnica, a religiosa, a oficial, a cotidiana, a patrimonial, somadas às condições específicas de cada uma das esferas de comunicação, nas quais, inclusive, tais campos podem ser imbricados, decorrendo de tais confluências gêneros adequados à comunicação em tais esferas.

3. O catálogo “São Francisco na arte dos mestres italianos”

Catálogo da exposição homônima, em suporte⁸ livro, composto por 116 páginas numeradas, impresso pela Base7 Projetos Culturais e organizado por Giovanni Morello e Stefano Papetti. Nele são apresentadas vinte obras de tema e origem comum (pintores italianos tendo como tema a hagiografia de São Francisco de Assis).

A capa reproduz um detalhe da obra *São Francisco recebe os estigmas*, de Ticiano (p. 50-53), com o título da exposição no terço inferior da capa. “São / Francisco” em tipologia maior, “na arte / de mestres / italianos” em tipologia menor, indiciando título e subtítulo da exposição. A orelha apresenta as datas da exposição na Casa Fiat de Cultura (“08 agosto / 21 outubro 2018”) e no Museu Nacional de Belas Artes (“06 novembro a 27 janeiro 2019”), centralizados, e no terço inferior os patrocinadores. A folha de rosto retoma o título da exposição com a mesma tipologia da capa, apresentando os organizadores da obra: Giovanni Morello e Stefano Papetti.

Ao virar a primeira página, encontra-se um detalhe da obra *Natividade com os santos Jerônimo, Francisco, Antônio de Pádua, Tiago de Marche, Domingos*, atribuído a Nicola Filotesio, dito Cola Dell’Amatrice (p. 98-102). A página contígua oferece a fala de Antonio Bernardini, Embaixador da

⁸ Segundo Marcuschi (2008), entende-se o suporte de um gênero como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Reconhecendo que não há, ainda, estudos sistemáticos sobre a tensão entre a definição de gênero e a de suporte (MARCUSCHI, 2008, p. 173), o autor aponta para a necessidade de tal reflexão, dado que o suporte de um gênero predispõe “tanto ao modo de circulação como ao modo de consumo dos gêneros e ainda mais ao modo como eles são estabilizados para serem ‘transportados’ eficazmente” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Para o autor (MARCUSCHI, 2008, 175), são três os aspectos que compõem o suporte: O suporte é um lugar, podendo ser físico ou virtual, mas configurando algo da esfera do real; conforme o autor, “essa materialidade é incontornável e não pode ser prescindida” (MARCUSCHI, 2008, 175). O suporte tem um formato específico e identificável, sendo estáveis e não eventuais; serve para fixar e mostrar o conteúdo, contribuindo assim para a veiculação do discurso conforme o gênero. “A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda está por ser analisada a natureza e o alcance dessa interferência”. (MARCUSCHI, 2008, p. 176).

Itália em Brasília. Seguem-se as palavras de José Eduardo de Lima Pereira, Presidente da Casa Fiat de Cultura e Marcelo Mattos Araujo, Presidente do Instituto Brasileiro de Museus, seguidos por Monica F. Braunschweiger Xexéo, Diretora do MNBA/IBRAM/MINC e Arnaldo Spindel e Ricardo Ribenboim, representando a base⁷. Com esses cinco textos, que possuem em comum um ícone na parte superior esquerda indicando a instituição que o autor do texto representa, encontramos as palavras dos organizadores e responsáveis pela viabilização da exposição e pelas instituições envolvidas na produção não apenas da exposição, como do catálogo. São as palavras de autoridade do catálogo que antecedem o acervo.

O sumário da obra (p. 9) já indicia o valor dado no título aos mestres italianos: após os textos dos organizadores (“a imagem do pobrezinho de Assis, de Giovanni Morello [p.10-25] e “O sangue e a cruz”, de Stefano Pappetti [p. 26-31]) as obras não são procuradas por seus títulos ou temas particulares, mas sim pelos pintores que as executaram: Perugino, Guercino (com duas obras indicadas pelas páginas correspondentes), Fracanzano, Cigoli, Antoniazio Romano, Tiziano, Carracci (com duas obras), Vaccaro, Gentileschi, Pomaramcio, Guido Reni (com duas obras), Miniera, *Candlelight Master*, Magnasco, Cola Dell’Ammatrice (com duas obras), Lilli. Percebe-se, com isso, a intencionalidade de, a partir de um tema comum, identificado pelo título da exposição, valorizar-se a identidade dos autores para além das obras ali expostas.

O primeiro texto contextualizador da exposição é de Giovanni Morello, historiador italiano e um dos organizadores do catálogo. O texto se estrutura em um título que acompanha o *design* do título do catálogo [A / imagem / pobrezinho / de / Assis]⁹, o nome do autor discretamente colocado ao lado, com uma nota de rodapé indicando seu currículo e, de certa forma, justificando sua posição privilegiada em relação aos outros autores. Em seu texto, Morello faz uma descrição iconográfica do modelo – *imagem* – de São Francisco, apresentando os elementos relativamente estáveis das composições que tem sua hagiografia como tema, tanto em relação à biografia como aos atributos. Para isso, lança mão da fortuna crítica disponível sobre Francisco, incluindo obras que não estão presentes no acervo mas que dialogam direta ou indiretamente com o acervo em questão, visando uma experiência mais completa e um entendimento maior dos elementos presentes no acervo.

De forma mais particular, Stefano Pappetti, historiador e restaurador italiano, apresenta em seu texto um episódio específico da hagiografia de São Francisco, em diálogo com a hagiografia de Santa Catarina de Siena: a obtenção dos estigmas. Mantendo a mesma formatação do texto anterior – texto do título com a mesma formatação do título do catálogo [O / sangue / e a / Cruz // Francisco / de Assis, / Catarina / de Siena / e os / estigmas] em que o autor apresenta a relação taumatúrgica e política entre a devoção e a representação artística do santo franciscano e da santa dominicana que vivenciaram o mesmo evento.

Após a contextualização iconográfica de São Francisco de Assis, cada obra é apresentada em sua particularidade, seguindo a mesma forma composicional: primeiramente, a numeração, autor, local de nascimento/morte, título da obra, ano, técnica, acervo; o início da descrição iconográfica; na página contígua, a obra; no verso, detalhe da obra; na página seguinte, a continuação da descrição iconográfica, o autor do texto e a bibliografia utilizada.

Acompanhando a reflexão de Volóchinov, em comum acordo com as proposições posteriores de Bakhtin, reconhece-se a indivisibilidade do tema do enunciado – em suas palavras, o “tema do enunciado é essencialmente indivisível”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229); o autor continua: “tema é o limite superior, real, do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 231, grifos do autor). No caso do catálogo *São Francisco na arte de mestres italianos*, entendido como pertencente a um gênero secundário e sendo composto por textos de caráter secundário, é necessário entender o fio condutor do enunciado, que norteia a abordagem do conteúdo temático, dentro da perspectiva da forma composicional e do estilo esperados.

O primeiro referencial, e talvez o mais acurado para o entendimento do tema deste catálogo, é a relação entre o título e o sumário. Infere-se que, ao nomear o catálogo da exposição temporária como *São Francisco na arte de mestres italianos*, a relação entre o tema comum entre todas as obras

⁹ Embora no índice esteja “A imagem [do] pobrezinho de Assis”, a preposição não se encontra no título da seção.

[São Francisco] na arte [especificamente pintura] de mestres [referências] italianos [que nasceram e prestaram seus serviços no país], há uma transferência desta fórmula para o sumário, na medida em que é de cada mestre que parte a referência numérica para as obras presentes nesse acervo em específico. Sendo o título um “enunciado curto e objetivo que sintetiza, com precisão, a informação mais importante do texto” (COSTA, 2009, p. 192), o que subjaz à estrutura do texto é sua orientação do particular para o geral: Das obras, uma ou duas, de cada mestre, o tema se esfacela em possibilidades interpretativas a partir da hagiografia de um mesmo santo.

A categoria de análise “estilo” é a mais subjetiva entre as três compositoras de um gênero. Em parte, isso se dá porque o primeiro olhar de Bakhtin voltou-se para os gêneros literários; em parte, porque a quase infinitude dos gêneros do discurso pede um olhar particularizado para cada um deles, a partir de seus enunciados concretos.

Entende-se que, para o entendimento da composição e do estilo desse gênero, precisa-se observar as categorias utilizadas para descrição e apreciação de obras de arte e, com esse fim, buscou-se em Miguel Moncada (2006) as categorias presentes em um texto de identificação e peritagem de obras de arte.

Conforme o autor, a descrição da obra de arte visa tornar o bem “reconhecível por qualquer interessado e, ao mesmo tempo, inconfundível” (MONCADA, 2006, p. 11). A palavra do perito visa ser unívoca (por ser difícil, pelo rigor científico, de ser questionada por seus pares num primeiro momento) e consensual (por trazer a luz a voz de outros que se aproximaram do objeto analisado).

Tais posicionamentos estilísticos são percebidos na maior parte dos textos presentes no catálogo *São Francisco na arte de mestres italianos*, excetuando os textos de abertura do catálogo. Há um interesse em identificar e gerar a apreciação de cada uma das obras em sua unicidade, assim como de gerar a identificação entre as obras, o diálogo interpretativo e, porque não?, *interpenetrativo* entre as obras a partir da biografia e da hagiografia de São Francisco de Assis.

Considerações finais

Com esse trabalho, propôs-se não apenas a análise de um enunciado específico como também a expansão do *corpus* da pesquisa, iniciado com o catálogo da exposição *Vermeer: Mulher de Azul lendo uma Carta* (2012). Verificaram-se as estabilidades analíticas e uma recorrência das categorias outrora levantadas a partir da observação do objeto à luz dos conceitos bakhtinianos. Assim sendo, a resposta à primeira e à terceira perguntas elencadas no início desse artigo encontram respostas favoráveis à continuidade da pesquisa: encontram-se em outros catálogos a relativa estabilidade das categorias analisadas até o momento e não há grandes alterações estruturais diante de um aumento do acervo do catálogo/ exposição. A segunda questão, entretanto, ainda motiva reflexões mais aprofundadas, sobre o aspecto autoral/institucional na utilização do gênero, o que demandará o elenco de outras categorias de análise para maior compreensão da natureza deste gênero.

A análise deste gênero discursivo está longe de ser considerada estável ou completa. À medida em que outros catálogos forem analisados, de acervos e instituições diversas, de épocas e exposições diversas, as peculiaridades de cada enunciado permitirão uma maior sofisticação analítica tanto dos elementos do gênero quanto do seu papel dentro da esfera cultural. E assim, será possível não apenas identificar e entender o incômodo de Gombrich com os utilizadores de catálogos, como propor ações educativas que lancem mão da relação entre a obra em mãos e a obra diante dos olhos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance III: O romance como gênero literário**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BEZERRA, Paulo. “Breve glossário de alguns conceitos chave”. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 243-249.

BEZERRA, Paulo. “Posfácio: No limiar de várias ciências”. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 151-170.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**. São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012. Disponível em <<https://goo.gl/NOe9L2>>. Acesso em 30 set 2019.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOMBRICH, E. H. “Introdução: Sobre arte e artistas” in: _____. **A história da arte**. 16 ed. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2015. p. 15-37.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. *Vermeer: Mulher de azul lendo uma carta*. São Paulo: Comuniquê Editorial, 2012.

SANTOS, Emanuel J. **O gênero catálogo de exposição: um estudo discursivo na perspectiva do Círculo bakhtiniano**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde, 2018.

TEIXEIRA COELHO. “As quatro estações de uma coleção”. In: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. **Virtude e aparência**. São Paulo: Comuniquê, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

REDES SOCIAIS EM TEMPOS LÍQUIDOS E A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO CRONOTOPO

Morgana Lobão dos Santos Paz¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a concepção de cronotopo a partir das formulações do Círculo de Bakhtin, tendo como horizonte apreciativo as redes sociais digitais. Problematiza-se, assim, a atualização da concepção bakhtiniana, tendo em vista o impacto e a ressignificação sobre os fenômenos de tempo-espaço ocasionados tanto pela hipermodernidade quanto pelo mundo digital para um possível redimensionamento do que compreende-se hoje como cronotopo. O artigo fundamenta-se nas concepções do Círculo de Bakhtin, nas teorizações de Chul-Han (2015, 2018), de Lipovetsky (2004), Bauman (2001).

Palavras-chave: Cronotopo. Redes sociais digitais. Hipermodernidade.

Introdução

As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas distâncias sociais, que não são superadas. Este é o ponto do enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos. Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos).

Mikhail Bakhtin.

Os fluidos se movem, fluem, escorrem, respingam, transbordam, vazam, inundam, não se restringem a qualquer forma e estão constantemente em movimento. Os fluidos não fixam espaço nem prendem o tempo. (BAUMAN, 2001). A metáfora da fluidez ou liquidez é usada por Bauman para compreender a presente fase na história da humanidade.

Os sólidos têm dimensões espaciais, reduzem e suprimem a significação do tempo e resistem à liquefação. A atual fase em que nos encontramos evidencia o choque entre “os poderes de derretimento” dessa fluidez e a persistência dos sólidos em permanecerem inalterados. Assim,

o que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos "poderes de derretimento" da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; essa foi a fase de "quebrar a forma" na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar. Quanto aos indivíduos, porém - eles podem ser desculpados por ter deixado de notá-lo; passaram a ser confrontados por padrões e figurações que, ainda que "novas e aperfeiçoadas" eram tão duras e indomáveis como sempre. (BAUMAN, 2001, p.13)

Nesse processo de derretimento dos sólidos, ou seja, das instituições, dos padrões, das gaiolas, dos nichos, das classes, evidencia-se, segundo o autor, que nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro. Nessa modernidade líquida, os padrões e as configurações não são mais dados e autoevidentes; eles são heterogêneos, contraditórios e conflitantes. Esse processo de liquefação é perceptível nas interações entre os sujeitos que postam, curtem e compartilham nas redes sociais, cujas relações pessoais, muitas vezes, são reconfiguradas e o valor semântico de “amigo” é liquefeito passando a significar apenas uma conexão digital. Ampliando-se tal concepção, é inegável o impacto dessa modernidade líquida sobre as relações intersubjetivas. Segundo Bauman (2001, p. 15), estamos deixando uma era de “grupos de referência” (família, coletivos de toda ordem, sindicatos, entre outros) e entrando em outra era nomeada de “comparação universal”. Desse modo,

[...] o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças [...]. Hoje, os padrões e configurações não são mais "dados" e menos ainda "auto-evidentes"; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se

¹ Professora da Educação Básica. Mestra em Linguística Aplicada. E-mail: morganalobão@hotmail.com.

em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. Em vez de preceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, eles devem segui-la (derivar dela), para serem formados e reformados por suas flexões e torções. Os poderes que liquefazem passaram do "sistema" para a "sociedade" da "política" para as "políticas da vida" - ou desceram do nível "macro" para o nível "micro" do convívio social. (BAUMAN 2001, p. 15))

Assim, fica evidente nessa reconfiguração, a emergência de uma subjetividade marcadamente individualista, na qual o sujeito se mostra flexível e fluido em processo permanente de adaptação. Nesse processo, até o sólido da identidade se liquefaz. Os grandes projetos coletivos são substituídos por tarefas individuais que garantem o reconhecimento desse “indivíduo” pelo seu desempenho. Guardadas as devidas ressalvas e singularidades do pensamento de cada um desses teóricos – Bauman e Han -, podemos colocar em diálogo suas concepções sobre a sociedade atual e o sujeito que nela se constitui. Assim sendo, conforme a concepção de Sociedade do Cansaço, teorizada por Byung-Chul Han (2015), e a concepção de Modernidade Líquida, pensada por Bauman, encontramos similitudes que podem nos guiar em um entendimento desse estágio da sociedade em que nos encontramos. Para Byung-Chul Han, a sociedade do século XXI é uma sociedade do desempenho. Nessa sociedade, os sujeitos se caracterizam como “sujeitos do desempenho” e de produção; se caracterizam, também, como empresários de si mesmos, senhores e soberanos de si, que se impõem uma auto-exploração cujo excesso de trabalho é imprescindível na sua constituição. O sujeito do desempenho, concebido por Han (2015), é multitarefa, marcado pela positividade, pelo excesso de estímulos, de informações e de impulsos.

O excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Modifica radicalmente a estrutura e a economia da atenção. Com isso, se fragmenta e destrói a atenção. Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. (HAN, 2015, p. 32)

Portanto, esboça-se, nesses dois pensadores, um entendimento de sujeito no qual o individual se sobrepõe ao coletivo e ao social. Tanto o sujeito líquido quanto o do desempenho se mostram flexíveis e adaptáveis ao que se lhes impõe. As relações sociais são substituídas por conexões marcadas pelo provisório, pela instantaneidade, pela efemeridade da “curtida”.

Em um outro diagnóstico do mundo contemporâneo, Cray (2016), no seu livro *24/7*, nos apresenta um funcionamento em curso na sociedade em que a configuração da identidade pessoal e social foi reorganizada para se adequar à operação ininterrupta de mercados, às redes de informação e outros sistemas. Se sempre tivemos instituições e serviços que funcionam 24 horas por dia e 7 dias na semana, tal realidade passa a impactar, inevitavelmente, o sujeito na contemporaneidade que também ele passa a “funcionar” de igual forma e o sono, na duração com a qual estávamos acostumados, passa a ser visto como desperdício, improdutividade. Para caracterizar esse tempo, eis o que Cray (2016) afirma:

o tempo 24/7 é um tempo de indiferença, ao qual a fragilidade da vida humana é cada vez mais inadequada, e onde o sono não é necessário nem inevitável. Em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia do trabalho sem pausa, sem limites. É um tempo alinhado com as coisas inanimadas, inertes ou atemporais. Como slogan publicitário, institui a disponibilidade absoluta – e, portanto, um estado de necessidades ininterruptas, sempre encorajadas e nunca aplacadas (p. 19).

Nessa perspectiva, as leis do comércio, dos serviços, da indústria e das instituições se pautam por uma exploração de uma mão de obra que esteja sempre disponível e se prive daquilo que possa comprometer a funcionalidade dos serviços e da produção necessária para que os lucros garantam o mercado e a circulação do capital. Essa lógica também integra, de certo modo, a própria constituição da plataforma *Facebook*, pois, nesse site de rede social, há um layout cuja finalidade é proporcionar um ambiente no qual não se percebe a passagem do tempo. Induzindo, assim, o usuário a passar a maior quantidade de tempo possível nessa rede social. Há uma máxima no mundo do marketing que diz “se você não paga pelo produto, é porque o produto é você”. Não se paga pelo acesso à plataforma, mas, lá, há empresas que pagam pela divulgação dos seus produtos.

Assim, é possível concluir que quanto mais usuários “perdidos” nesse espaço-tempo, maior o consumo de bens e serviços e mais capital é gerado.

O fim do sono, na perspectiva de Crary (2016), é uma das formas mais letais para o ser humano, é a desapropriação violenta do eu por forças que lhe são externas e é o aniquilamento planejado de um indivíduo. Não à toa, a privação do sono se constitui em um dos instrumentos de tortura mais eficazes para extrair do torturado informações relevantes. Tal tortura, usada há séculos, ganhou requintes com a polícia de Stálin nos anos 30, pelas forças armadas norte-americanas com vítimas de custódia extrajudicial. Para além disso, a sociedade sob o regime 24/7, desperta no sujeito um estado permanente de necessidades nunca saciadas e sempre encorajadas pelo estímulo ao consumo ininterrupto. Já não acumulamos mais coisas, como antes. Nossos corpos e identidades, despertos e sempre disponíveis, exigem e assimilam serviços, imagens, procedimentos e produtos químicos em nível tóxico. O consumo desenfreado e sem interregno se estende para o esgotamento da natureza por meio do gasto permanente e do desperdício sem fim. Portanto, Segundo Crary,

o regime 24/7 mina paulatinamente as distinções ente dia e noite, claro e escuro, ação e repouso. É uma zona de insensibilidade, de amnésia, de tudo que impede a possibilidade de experiência. Parafraseando Maurice Blanchot, é tanto o desastre quanto a consequência do desastre, caracterizado pelo céu vazio, no qual não se vê estrela ou sinal, em que qualquer referência se perde e nenhuma orientação é possível. (CRARY, 2016, p. 26).

O mundo, nessa visão, passa a ter funcionamento de shopping center, local de trabalho ininterrupto e de consumo incessante. Conceber, a partir dessas concepções, o atual estado do mundo e do sujeito que está se configurando nesse mesmo mundo, ajuda-nos a compreender as práticas discursivas desse sujeito nas redes sociais, uma vez que do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, os processos que envolvem sujeito e linguagem são sempre históricos, situados e marcados pela dinamicidade da história e da cultura.

Em consonância com essa perspectiva, Castells (2013) afirma que os seres humanos criam significado na interação tanto no seu ambiente natural quanto no social pondo em conexão as suas redes neurais com as redes do mundo natural e com as redes sociais. Tal constituição de redes é construída pelo ato da comunicação, por ele entendida como processo de compartilhar significado pela troca de informação. Para a sociedade, segundo esse autor, a principal fonte da produção social de significado é o processo da comunicação socializada que se constitui para além da comunicação interpessoal.

A contínua transformação da tecnologia da comunicação na era digital amplia o alcance dos meios de comunicação para todos os domínios da vida social, numa rede que é simultaneamente global e local, genérica e personalizada num padrão em constante mudança. O processo de construção de significado caracteriza-se por um grande volume de diversidade. (CASTELLS, 2013, p.15)

É inegável que as redes sociais, especificamente o *Facebook*, estão no cotidiano das pessoas. Amaral (2016) afirma que

[...] a influência das novas tecnologias nas esferas pública e privada da sociedade, mais do que uma reformulação, originou um novo campo social e interfere directamente na forma como percebemos o mundo, nos relacionamos com este e com os outros (p. 17).

No que concerne à concepção desse novo universo de sociabilização, no qual nossos sujeitos se constituem, Amaral (2016) concebe que

Ainda que virtual, o ciberespaço, existe e produz efeitos. Pode ser definido como o espaço potenciado pelas Comunicações Mediadas por Computador (CMC) e assume-se como um modelo de comunicação individual, permitindo ao receptor ser simultaneamente emissor (p. 17).

Ao afirmar que o ciberespaço pode ser definido como "espaço potenciado" pelas comunicações mediadas por computador e que ele permite que o “receptor” seja

simultaneamente “emissor”². Fazendo-se as devidas ressalvas teóricas, pode-se afirmar, com base na citação acima, que o ciberespaço é constitutivamente dialógico, tendo em vista que há interação entre os interlocutores e, inevitavelmente, há embates dialógicos.

Assim, buscamos sistematizar conhecimento sobre as práticas de linguagem que se dão nesse espaço sociodiscursivo a partir da concepção de cronotopo virtual. As novas interações construídas e constituídas pela/na internet geram novas relações sociais, novos padrões de relacionamento com o outro e com o mundo, posicionamentos ideológicos e valorados situados axiologicamente.

Para melhor compreender tais práticas discursivas, necessário se faz refletir sobre um tempo-espaço característico dessa rede social digital denominada *Facebook*. Para tanto, nos valem da concepção bakhtiniana de cronotopo que pressupõe sujeitos, interação e práticas discursivas situadas e historicamente marcadas. Sobre redes sociais em uma perspectiva histórica, abordaremos na subseção a seguir.

1. As redes sociais em perspectiva histórica

As redes sociais sempre existiram. As sociedades, em diferentes tempos e espaços, sempre viveram em rede, ou em redes. As pessoas sempre participaram de redes as mais diversas: família, trabalho, grupo de amigos, associações de várias espécies, comunidades de diferentes configurações e com práticas as mais diversas. Sendo assim, as redes sociais não surgiram ou foram inventadas apenas nessa modernidade líquida. O que há de “novo” é o surgimento das redes sociais mediadas por computadores e/ou outros dispositivos eletrônicos. Desse modo, o conceito de rede social não é novo, o avanço tecnológico ocasionou um aumento significativo do efeito de rede. Desde a década de 60, já havia conjecturas de como seriam as redes sociais no que, hoje, concebemos com ciberespaço.

O ensaio *The Computer as a communication devicell*, escrito por J. C. R. Licklider e Robert W. Taylor (1968), previa, de certo modo, tanto os avanços na tecnologia da comunicação quanto à configuração das comunidades interativas on-line. Nesse ensaio, após a indagação de como seriam essas comunidades, os autores afirmaram que essas comunidades on-line teriam membros geograficamente separados, por vezes agrupados em pequenos grupos; em outras, trabalhando individualmente. Assim, elas não seriam de localização comum, mas sim de interesses comuns. Dado o exposto, é possível inferir que esse ensaio, ao abordar como se daria a configuração das possíveis comunidades on-line interativas, preconizou o conceito de redes sociais digitais ao afirmar que não nos restringiríamos a trocar apenas cartas ou telegramas, mas, com o passar do tempo e com o avanço da internet, seria necessário apenas identificar as pessoas cujos arquivos deveriam ser ligados aos nossos. (FELDMANN, 2011).

A internet, tal como a conhecemos hoje, nem sempre apresentou essa configuração. Criada durante a Guerra fria, com fins militares, e depois estendida às universidades americanas, com fins científicos, a internet, antes intitulada ARPANET, desenvolveu-se rapidamente. Após a ARPANET (concebida pelo cientista Robert Taylor, um dos principais desenvolvedores por trás das redes de computadores que deram origem ao complexo sistema que hoje é tão indispensável), surgiu a *Usenet*, o primeiro serviço na internet que conquistou um número expressivo de usuários não técnicos. Iniciada em 1979, a *Usenet* permitia que as pessoas enviassem mensagens a grupos dedicados a temas específicos. Em 1985, Stewart Brand, Larry Brilliant e alguns outros lançaram em São Francisco um “quadro de avisos eletrônico” chamado *The Whole Earth 'Lectronic Link*, também conhecido pelas iniciais *Well*. Desse modo, Howard Rheingold (1987), delinea que

uma comunidade virtual é um grupo de pessoas que podem ou não se encontrar face a face, e que trocam palavras e ideias através da mediação de quadros de avisos e redes de computadores. Como qualquer outra comunidade, também é uma coleção de pessoas que aderem a um determinado contrato social (solto) e que compartilham certos interesses (eccléticos). Geralmente, ele tem um foco geograficamente local e geralmente tem uma conexão com um domínio muito mais amplo. O foco local da minha comunidade virtual, a *Lectronic Link* da *The Whole Earth* (também conhecida como "The WELL") é a Área da Baía de São Francisco, o locus *Wider* consiste em dezenas de

² Os termos “emissor” e “receptor” são constitutivos da teoria da comunicação e dizem respeito a um fluxo de troca de informações, no qual os sujeitos emitem e decodificam mensagens evidenciando a atividade de um e a passividade do outro.

milhares de outros sites em todo o mundo e centenas de milhares de outros comunitaristas, ligada por meio de trocas de mensagens em uma meta-comunidade conhecida como Usenet (p. 3)³

Em 1989, a criação do protocolo WWW (World Wide Web) permitiu o desenvolvimento de interfaces (sites) integrando textos, imagens, sons e ligações (links) com outras interfaces. Tais recursos, apesar de poderosos e revolucionários, à época, eram restritos a alguns pesquisadores no mundo. Assim, somente a partir da década de 90, com a criação e a disseminação de mecanismos de navegação na rede (browsers como o *Mosaic*, o *Netscape* e o *Explorer*) a internet popularizou-se no mundo, integrando serviços como o correio eletrônico, as listas de discussão, o comércio eletrônico etc. Conforme Kirkpatrick (2011)

[...] as pessoas comuns começaram a usar o correio eletrônico, também adotando endereços que não correspondiam aos seus verdadeiros nomes. Embora mantivessem listas de endereços de e-mail dentro desses serviços, os membros não identificavam seus amigos da vida real nem estabeleciam vias de comunicação regular com eles. Perto do final da década, os serviços de mensagens instantâneas tomaram o mesmo caminho – as pessoas usavam pseudônimos, não seus nomes reais (p. 78).

Ainda na década de 90, a concepção do que constituiria uma comunidade on-line foi se adaptando aos novos tempos. Tais mudanças permitiam aos usuários, por exemplo, configurar uma página pessoal e, em alguns casos, ligá-la a páginas criadas por outros membros, como o *TheGlobe.com*, *Geocities* e *Tripod*. Ainda na década de 90, surge o *Six Degrees*, considerado a primeira rede social moderna⁴ (BOYD, ELISSON, 2007). Referente ao conceito de rede social, nos ancoramos em Recuero (2009) que a define como

[...] um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, intuições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) (Wasserman e Faust, 1994; Degenne e Forse, 1999). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar padrões de conexão e um grupo social, a partir das conexões estabelecidas ente os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (p. 24).

Para ampliar a discussão, faz-se necessário apresentar o conceito do que pode ser considerado um site de rede social. Para Boyd, Elisson (2007), sites de redes sociais são

[...] serviços prestados na web que permitem aos usuários: (1) construir um perfil público ou semi-público dentro de um sistema limitado, (2) integrar-se a uma lista de outros usuários com os quais compartilham uma conexão, e (3) ver e percorrer suas listas de conexões e aquelas feitas por outras pessoas dentro do sistema. A natureza e a nomenclatura dessas conexões podem variar entre os sites (p. 2)⁵.

Assim sendo, o que torna os sites de redes sociais únicos não é a possibilidade de conhecer novas pessoas, mas sim de permitir que os usuários articulem e tornem públicas suas redes sociais. A rede social *sixdegrees.com* foi, de fato, pioneira no sentido de tentar identificar e mapear um conjunto de relações reais entre pessoas reais, que usavam seus nomes reais. Contudo, a rede social em questão chegou “cedo demais” na rede. Já que, na década de 90, a internet era discada e isso a tornava lenta, dificultando, assim, a interação entre seus usuários (KIRKPATRICK, 2011).

Dumbill (Apud FELDMANN, 2011), ao discutir sobre a era das redes sociais, esclarece que os atributos constitutivos das sociais são importantes para os usuários de computadores. O autor

³ A virtual community is a group of people who may or may not meet one another face to face, and who exchange words and ideas through the mediation of computer bulletin boards and networks. Like any other community, it is also a collection of people who adhere to a certain (loose) social contract, and who share certain (eclectic) interests. It usually has a geographically local focus, and often has a connection to a much wider domain. The local focus of my virtual community, The Whole Earth 'Lectronic Link (aka "The WELL") is the San Francisco Bay Area; the Wider locus consists of tens of thousands of other sites around the world, and hundreds of thousands of other Communitarians, linked via exchanges of messages into a meta-Community known as the Usenet (tradução nossa).

⁴ Termo utilizado por Kirkpatrick em *O Efeito Facebook*.

⁵ We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site (tradução nossa).

afirma que os sujeitos gostam de identificar, compartilhar, e encontrar seus amigos, colegas de trabalho, família, celebridades nesse ambiente. Desse modo, Dumbill elenca os cinco principais atributos dos softwares sociais, que são: I – Identificação do usuário (os sujeitos são autenticados e suas informações armazenadas); II – Compartilhamento (direito de acesso sobre o conteúdo armazenado); III – Notificação (os usuários são informados sobre mudanças de conteúdo, incluindo seus contatos); IV – Comentário (possibilidade de comentar acerca dos conteúdos); V – Comunicação (interação direta entre membros do sistema).

Por fim, corroboramos o pensamento de Santaella (2014) que enfatiza o fato de que para compreender os efeitos culturais das redes sociais na internet é necessário compreender sua complexidade, principalmente, o processo histórico de sua construção e constituição. Nessa perspectiva, a autora apresenta os seguintes autores que já abordaram os efeitos culturais nas redes sociais: Lévy (1994), que tratou da “inteligência coletiva”; Santaella e Lemos (2010), que discutiram a “interação multimodal; Castells (1999), que problematizou a “intemporalidade” e a “virtualidade real”; Recuero (2009, 2012), que pesquisou sobre “topologias e dinâmicas”; Lemos (2007) que investigou a “mídia pós-massiva” e Jenkins (2008) que enfocou a concepção de convergência midiática. Quer pensada como modernidade líquida (BAUMAN, 2001), quer concebida como hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004; CHARLES, 2009), o atual estágio social deixa ver a radicalização da modernidade (ROJO, 2015). Tal radicalização reverbera para novas formas de ser, para novos comportamentos, novas interações discursivas, novos relacionamentos pautados na “conexão”, para novas tecnologias, para novos textos, para novas linguagens e para novos e inúmeros gêneros discursivos.

2. O cronotopo em tempos de liquidez

Inegavelmente, em tempos de modernidade líquida (Bauman, 2001), refletir acerca do conceito de cronotopo postulado pelo Círculo de Bakhtin parece oportuno, uma vez que ao revisitar as discussões do Círculo de Bakhtin (2003; 2017; 2018) e ao atentar para as ideias de Bauman (2001), percebe-se, no conceito de cronotopo, uma convergência dialógica entre esses teóricos (MELO, 2016). De acordo com Bakhtin (2018), é por meio da porta do cronotopo que se realiza qualquer intervenção na esfera dos significados.

Melo (2016) explica que é nas relações cronotópicas que se revela uma determinada visão de homem e que seu estudo não pode ocorrer de modo dicotômico e abstrato – tempo x espaço - pois, há uma indissolubilidade entre espaço e tempo. Casado Alves (2012) que, anteriormente, havia atentado para essa questão, faz emergir o conceito de sujeitos heterocronotópicos. Para a pesquisadora, o homem se constitui como heterocronotópico, uma vez que diferentes imagens de si são relevadas nos diferentes cronotopos que lhes são constituintes e que são constituídos por ele. Para tal afirmação, Casado Alves toma como base a discussão encontrada nos textos de Morson & Emerson (2008) que diz:

a tese crucial de Bakhtin é que o tempo e o espaço variam em qualidades; diferentes atividades e representações sociais dessas atividades presumem diferentes tipos de tempo e espaço. Tempo e espaço não são, pois meras abstrações “matemáticas” neutras. Ou, para ser exato, o conceito de tempo e espaço como abstração define, ele próprio, um cronótopo específico que difere de outros cronótopos (p. 3.84)

A partir dessa assertiva, a autora entende que é possível afirmar que o homem se revela nas diferentes interações situadas espaço-temporalmente, já que na perspectiva dialógica bakhtiniana, o sujeito constrói temporalidades e espacialidades e se constrói, constitutivamente, em relação a elas e por elas.

Casado Alves (2012), em conformidade com os postulados do círculo, afirma também que, ao falarmos, utilizamos sempre os gêneros do discurso, que são tão heterogêneos e multiformes como o são as nossas práticas sociais. Para a autora, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos, únicos, singulares, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Sendo assim, cada gênero do discurso pressupõe um cronotopo legítimo para serem enunciados e recebidos pelo ouvinte/leitor.

Coadunando com o que foi escrito, anteriormente, por Casado Alves (2012); sobre a intrínseca relação entre cronotopo, esfera/campo da atividade humana, gêneros discursivos e enunciados concretos, Rohling (2013) escreve:

a esfera é a primeira entrada para se olhar os enunciados e os gêneros, pois é ela quem organiza, ou melhor, orquestra os gêneros que servem aos objetivos discursivos dos interlocutores em determinado contexto de uso da linguagem. Assim, o conceito de esfera nos faz desembocar na noção de cronotopo, já que as atividades humanas se realizam em determinadas esferas, que agregam diferentes situações sociais de interação, mediadas por diferentes gêneros do discurso (p. 191).

Partindo-se do conceito de cronotopo, postulado teoricamente pelo Círculo de Bakhtin, e enfocando também as ideias de Bauman (2001), Melo (2016) percebe na cronotopia uma convergência do diálogo desses teóricos. A autora afirma que a metáfora empregada por Bauman (2001) ao caracterizar a modernidade – líquida – é precisa e adjetiva bem a modernidade.

Melo (2016), partindo dos postulados bakhtinianos sobre cronotopo, amplia sua significação ao fazer uma adaptação ao tempo contemporâneo. Ela afirma que a discussão acerca de tempo-espaco parte dos aspectos histórico, político e ideológico.

A autora discute, ainda, os vários espaços presentes na sociedade e sobre a criação de instrumentos, pelo homem, que diminuíram o tempo de conquista desses espaços. Para Melo (2016), a conquista do espaço/ lugar

[...] tem suas significações alteradas, ou seja, para conhecer vários lugares, (ou invadi-los) não precisamos viajar, comprar passagens, hospedarmos, gastarmos... as relações (pessoais, de trabalho, de dominação, do capital, políticas internas ou externas) também se modificam significativamente e são construídos novos e outros sentidos.

Assim, ao trazer essas reflexões para a modernidade líquida, mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs –, o espaço se relativiza e o tempo é o instantâneo. A pesquisadora afirma ainda que

a virtualidade nos permite estar em qualquer lugar e no mesmo tempo real; como já mencionado, não precisamos nos deslocar em dado tempo para visitar, por exemplo, um museu ou para conversarmos com alguém em outro lugar do mundo. Isso proporcionado pelos artefatos conectados à internet, dispositivos e aplicativos móveis; facilitado pelas redes sociais, pelos programas de comunicação por voz e imagens, pelos aplicativos de mensagens, pelos sites e tudo o mais (MELO, 2016, s/p).

Dada a citação acima, é possível afirmar que a autora propõe uma nova concepção cronotópica: o cronotopo da virtualidade. Contudo, para a autora, o fato de surgir, com o passar do tempo, um outro cronotopo, não significa negar tempos e espaços reais, na verdade, ela aponta que as noções – e o uso – de tempos e espaços se alteraram. Na nossa concepção, na contemporaneidade ou hipermodernidade (LIPOVETSKI, 2004), já não podemos pensar em real e virtual como oposições, uma vez que a vida tanto se realiza no real quanto no virtual. Não há mais argumentos plausíveis para confirmar tal visão dicotômica. Nessa perspectiva, nomear o tempo-espaco vivido nas redes sociais digitais como sendo o cronotopo virtual ou da virtualidade parece não ser suficiente para a compreensão de sua complexidade.

Considerações finais

Portanto, mesmo provisoriamente, nos limites deste artigo, como primeiro exercício reflexivo, o nomearemos de cronotopo líquido (para nos mantermos na metáfora de Bauman), que se atualiza constantemente e assume formas diferentes e onde o tempo e o espaço são marcados pela *ubiquidade*, pela instantaneidade, pela adequação à interação almejada e que flui no curso de um tempo 24/7, onde o tempo e o espaço já não se apresentam com duração ou com a espacialidade antes apresentada aos sujeitos. De tal sorte que novas relações intersubjetivas são engendradas e novas formas de interação são construídas, revelando, como bem afirma Bakhtin

(2018), uma imagem de homem onde suas conexões assumem o lugar das relações antes alimentadas em outras bases e em outros formatos.

Referências

- AXELROD, R. *The complexity of cooperation*. New Jersey, Princeton University Press, 1997.
- AZZARI, ELIANE FERNANDES; MELO, ROSINEIDE DE. Olhares sobre a linguagem em redes sociais e suas interfaces com a educação crítica e pluralista. In: **Texto Livre**, v. 9, p. 94-113, 2016.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Ed. 34, 201
- _____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed., Rio de Janeiro, forense universitária, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001. Disponível em: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=71B7E7833E24C047!614&ithint=file%2c.pdf&app=WordPdf&authkey=!AMCsFRTcqsMZZBk> acesso em: 16.set.2015.
- BOYD, Danah; ELISSON, Nicole. **Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship**. Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. Disponível em: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>. Acesso em: 23.06.18
- CASADO ALVES, M.P. O Cronotopo da Sala de Aula e os Gêneros Discursivos. In: **Revista Signótica**, v. 24, p. 304-322, 2012.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede — A era da Informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 1. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **A Galáxia da Internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CRARY, Jonathan. **24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes 2015
- _____. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- JENKIS, H. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.
- KIRKPATRICK, David. **O Efeito Facebook**. Trad. Maria Lúcia de Oliveira – Rio de Janeiro; Intrínseca, 2011.
- MELO, ROSINEIDE DE. **Cronotopo por Bakhtin e Bauman: iniciando o diálogo**. 2016; Tema: estudos discursivos. (Blog).
- PAZ, Morgana Lobão dos Santos. **Arena contemporânea: o embate dialógico nas fanpages “verdade sem manipulação” e “movimento endireita brasil”**. Dissertação de Mestrado. UFRN, 2019.
- RONSON, J. **Humilhado: como a era da internet mudou o julgamento público**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2015.
- SANTAELLA, Lucía. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. Coordenação Valdir José de Castro. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, LUCIA. Para entender a complexidade das redes. In: **Revista Famecos – Mídia, cultura e tecnologia**. v. 21, n. 2, p. 742-765, maio-agosto 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/15923/11814>. Acesso em 28 de mai. 2019.
- RHEINGOLD, H. **Smart mobs**. USA, Basic Books, 2002.
- _____. **Virtual communities - exchanging ideas through computer bulletin boards**. Journal of Virtual Worlds Research. 1987. Disponível em: <http://journals.tdl.org/jvwvr/article/view/293/247> . Acesso em: maio de 2018.

O CÍRCULO DE BAKHTIN: COMO O GUARDADOR DE RIOS, O GUARDADOR DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Ana Lucia Adriana Costa e Lopes¹

Resumo: Com a pergunta “Por onde começar a escrever quando desejamos falar da vida de pessoas?”, início uma conversa com Mia Couto que em resposta me propõe outra pergunta: *Você já leu sobre o Guardador de Rios?* Partindo do cotejo desta história presente no livro: “*E se Obama fosse africano?*”, é que vou estabelecendo um diálogo com muitos outros autores que se debruçaram sobre a vida de Bakhtin e os que formaram seu Círculo. Pois só posso conhecer momentos e lugares de sua existência pelas palavras outras. Pelas palavras de autores que o fazem renascer constantemente e neles acreditar, mesmo que seja pelo breve momento que antecedem outras descobertas e que acabam por desenhar facetas desconhecidas. Não são poucos autores que evitam a morte desse homem russo, que estudou Filosofia e Letras na Universidade de São Petersburgo, assim, busco nas vozes e em diálogo com esses outros, que me auxiliem na tarefa de trazer e manter sua vida e desvendá-lo como o guardador de rios, o Guardador da Filosofia da Linguagem.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin. Filosofia da linguagem. História.

Por onde começar a escrever quando desejamos falar da vida de pessoas?²

Volochínov: “de fato, assim que começamos a refletir sobre um problema, assim que começamos a examiná-lo com atenção, de imediato nosso discurso interno – às vezes pronunciados em voz alta – toma forma de pergunta e resposta, de afirmações e de sucessivas negações. Para dizê-lo resumidamente: nosso discurso se fragmenta em intervenções separadas, maiores ou menores e toma forma dialógica” (Volochínov, 2013, p. 165).

Isso acabou de acontecer comigo agora! Estou aqui conversando com Mia Couto; tenho um volume seu de *E se Obama fosse africano?* em minhas mãos e dialogo com ele de forma ativa, enquanto minha cabeça martela uma forma de trazer Bakhtin e seu Círculo para o texto sem planificá-lo em uma bibliografia linear, comum nos gêneros biográficos... Suponho que Mia Couto sinta meu conflito.

Mia Couto: Você já leu sobre o Guardador de Rios?

Depois da Independência, um programa de controlo dos caudais dos rios foi instalado em Moçambique. Formulários foram distribuídos pelas estações hidrológicas espalhadas pelo país e um programa de registo foi iniciado para os mais importantes cursos fluviais. A guerra de desestabilização eclodiu e esse projecto, como tantos outros, foi interrompido por mais de uma dúzia de anos. Quando a Paz se reinstalou, em 1992, as autoridades relançaram o projecto acreditando que, em todo o lado, era necessário recomeçar do zero. Contudo, uma surpresa esperava a brigada que visitou uma isolada estação hidrométrica no interior da Zambézia. O velho guarda tinha-se mantido activo e cumprira, com zelo diário, a sua missão durante todos aqueles anos. Esgotados os formulários, ele passou a usar as paredes da estação para grafar, a carvão, os dados hidrológicos que era necessário registar. No interior e exterior, as paredes estavam cobertas de anotações e a velha casa parecia um imenso livro de pedra. Orgulhoso, o guarda recebeu os visitantes à entrada e apontou para a madeira da porta: — Começa-se a ler por aqui, para ir habituando os olhos ao escuro (Couto, p 06, 2018).

Por onde começar a ler quando desejamos falar da vida de pessoas? Como ir habituando nossos olhos para a existência do outro? A lógica temporal que se tornou predominante em nossos tempos modernos sempre aponta para o começo! “Conte uma história do outro, narre sua

¹ Doutor em educação. Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas bakhtiniano. Gerente do Departamento de Educação infantil da Rede municipal de Juiz de Fora. E-mail: alaclopes@gmail.com

² O texto foi redigido no Gênero discursivo “conversa”. E, por se tratar de uma conversa, não haverá interrupções, seções ou conclusão.

biografia”, “fale a partir do início, de seu nascimento”, diriam muitos! Se assim for, em se tratando do autor central dessa tese *Mikhail Mikhailovich Bakhtin* teríamos que começar assim: nasceu na cidade de Oriol, no dia 17 de novembro de 1895! Essa forma de juntar o espaço com o tempo é bem conhecida! Mas se voltamos ao guardador de rios e aos próprios postulados desenvolvidos por esse autor russo (sim, ele é russo, pois a cidade de Oriol [Орёл] é uma cidade da Rússia.) não estaríamos contrariando suas formas de se relacionar com o mundo. Os rios estão em constantes percursos e fluxos, encontre-os em qualquer ponto e ali estarão suas águas, se misturando aos diversos elementos do mundo, para Bakhtin todo instante é nascimento ou ressurreição! Para quem propôs a palavra cronotopo (ano) como um dos conceitos chaves de sua teoria, podemos afirmar que o começo está em todo lugar. Pode ser em Oriol (que por coincidência está a margem de um rio o *Oka*, principal afluente do Rio Volga) ou nas cidades de Vilno e Odessa, onde passou parte de sua infância, ou ainda São Petersburgo e muitas outras. Um análogo começo poderia ser a partir de sua morte, ocorrida aos 79 anos, no ano de 1975, mais precisamente no dia 07 de março. Mas o fato é que não vivi sua vida de perto, nunca nos encontramos pessoalmente, mesmo que parte de nossos tempos se deparem nas histórias “menores” que se entrelaçam com o grande tempo que nos forja, no ano de sua morte eu estava com 10 anos! Mas nem soube de seu falecimento! Mas isso também faz pouca diferença, pois é o próprio Bakhtin que vai afirmar “Não sou herói da minha vida” (Bakhtin, 2011, p. 102). Assim, só posso conhecer momentos e lugares de sua existência pelas palavras outras. Pelas palavras de autores que o fazem renascer constantemente e neles acreditar, mesmo que seja pelo breve momento que antecedem outras descobertas e que acabam por desenhar facetas desconhecidas.

E olha, que nessa caminhada de estudos em que mergulho, vejo, como o Guardador de Rios, que não são poucos autores que evitam a morte desse homem russo, que estudou Filosofia e Letras na Universidade de São Petersburgo, assim busco nas vozes destes outros que me auxiliem na tarefa de trazer e manter sua vida.

Faraco, Castro e Tezza: as circunstâncias históricas pregaram várias peças nas relações do mundo acadêmico com Bakhtin. Primeiro, as trevas stalinistas o condenaram ao ostracismo. Alguns dados biográficos: um exílio no Cazaquistão de 1929 as vésperas da segunda guerra e, depois de um emprego de professor de russo numa pequena cidade a 100 km de Moscou, uma posição docente numa inexpressiva instituição universitária na distante Saransk, da qual se aposentou em 1961, permanecendo, porém, na cidade até 1969, quando, em precário estado de saúde, foi autorizado a se mudar para Moscou. Em decorrência, Bakhtin vive um silêncio de 34 anos o longo período que vai da publicação de seu livro sobre Dostoievski em 1929 e sua republicação em 1963, em meio ao degelo da era Krushev e por ingente esforço de um grupo de jovens professores de literatura da Universidade de Moscou que o haviam redescoberto (Diálogos com Bakhtin, p. 9, 2011).

Suas obras chegam para nós, brasileiros, como traduções de traduções. Nossa *porta de madeira para começar-se a ler por aqui, para ir habituando os olhos ao escuro* foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1995). Falava um pouco de sua vida... de seus amigos... de suas autorias.

Marina Yaquello: Em 1920, instalou-se em Vitebsk, onde ocupou diversos cargos de ensino. Casou-se em 1920 com Helena Okolovitch, que foi sua fiel colaboradora durante meio século. Bakhtin pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas entre os quais se encontravam Marc Chagal e o musicólogo Sollertinsky, amigo íntimo de Chãos takovitch. Também fazia parte deste círculo um jovem professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V. N. Volochínov, e ainda P. N. Medviédev, empregado de uma casa editora. Os dois tornaram-se alunos amigos devotados e ardorosos admiradores de Bakhtin Este círculo, conhecido sob o nome de círculo de Bakhtin", foi um cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das Ciências humanas. Ainda que contemporâneo dos movimentos Em 1923, atacado de osteomielite, Bakhtin retornou a Petrogrado. Impedido de trabalhar regularmente, deve ter passado por uma situação material difícil. Seus discípulos e admiradores, Volochínov e Medviédev, seguiram-no a Petrogrado Animados pelo desejo de vir ajudar financeiramente a seu mestre e, ao

mesmo tempo, divulgar suas ideias(...) (marxismo e filosofia da linguagem, p. 11, 1995 Marina Yaquello).

Ano passado, a obra MFL voltou em nova publicação. Agora fala também dos autores e teorias da época que a influenciaram. Sheila Grillo, a tradutora e organizadora desta nova edição de MFL, aponta o termo Filosofia da Linguagem no título da obra como uma das chaves de compreensão:

Sheila Grillo: No contexto brasileiro em que a obra foi recebida, esse domínio não tem muita ressonância. No entanto, se pensarmos no diálogo estreito que a obra estabelece com autores russos e alemães do século XIX e início do século XX, concluiremos que a expressão tem uma importância capital para a percepção das questões teóricas colocadas na obra (GRILLO, 2017, p. 11).

Localiza o significado de Filosofia da Linguagem na Nova enciclopédia de filosofia em quatro tomos (2010):

FILOSOFIA DA LINGUAGEM - campo de pesquisa da filosofia em que não somente é analisada a inter-relação entre pensamento e linguagem, mas se evidencia o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento. O termo "filosofia da linguagem" foi proposto por P. I. Jitiétski (1900), A. arty (1910), K. Vossler (1925), O. Funke (1928), M. M. Bakhtin e W. N. Volochinov (1929).

Um ponto relevante desta obra está na discussão sobre a relação pensamento e linguagem, pois irá trazer uma discussão sobre como o sujeito lida com a alteridade. Ou seja o foco está na relação sujeito mundo. Estes três autores optam por abordagens com fundamentação filosófica pra tratar tanto da linguagem quanto da artes o que os afastam de teorias formalistas da época [dizer só isso é pouco, sobre a diferença aos formalistas].

MFL também é minha porta de madeira, faço sua leitura em 2004, buscando uma compreensão de teorias histórico-culturais, ainda no mestrado, depois retorno a leitura em 2014, praticamente dez anos depois e minha chave de leitura já não é mais a mesma, agora busco compreender as enunciações de crianças em seus processos de aprendizagem. Os primeiros capítulos de MFL, subjetivismo/ objetivismo apenas me conduzem para sua segunda parte em que enunciação/ interação verbal e discursos de outrem tomam sentido para meu tema de estudo.

Acreditávamos que ele (Bakhtin) era o autor de várias obras, mas se um é pouco, dois é bom, três, aqui, não é demais: Bakhtin, Volochínov e Medviédev eram interlocutores. Sim! Tiveram consonâncias e dissonâncias sobre estas ideias, debates acalorados sobre autorias, mas Ponzio foi ponderado e não pude deixar de concordar com ele:

Ponzio: Não me interessa aqui determinar a parte efetiva de cada um, entre Bakhtin, Medviédev e Volochínov, desenvolveu na elaboração e realização dos textos produzidos entre 1926 e 1930, no círculo de Bakhtin e nem os reais motivos que levaram cada um a atribuir-se determinadas obras ao invés de outras[...]Certo é que entre todos esses textos do período indicado e naqueles posteriores de Bakhtin, encontram-se pontos de convergência não somente pelas posições expressas, mas também no plano formal. Existe entre eles o uma relação de confirmação-integração[...] a questão da "paternidade" passa em segundo plano também em consideração ao fato que nestes textos, precisamente, vem teorizado o caráter dialógico, a natureza comum da palavra, como expressamente diz em Volochínov (1929) a "paternidade verbal" ou a "propriedade privada da palavra" são conceitos muito relativos e em certos casos, mistificantes (Ponzio, p. 11. Círculo de Bakhtin)

Entre consonâncias e dissonâncias de ideias, descobrimos nessas palavras (ditas e grafadas) uma das grandes expressões que fizeram parte da vida desse autor: os Círculos! Quiçá por aqui tenhamos um outro começo importante: pensar, não em um ou outro autor, mas olhar esta grande produção teórica que se instituiu em círculos, em rodas de conversas em trocas dialógicas. O círculo não tem um começo: é um círculo. Era um momento de efervescência de ideias na Rússia, vários grupos se encontravam para a discussão de temáticas diversas que pudessem contribuir para o desenvolvimento intelectual e cultural. Vários círculos!

Bakhtin: em entrevista à Duvakin mesmo conto que participei de pelo menos dois: Omphalos e Opojaz.

Nomes de círculos de discussão, mas onde estava o Círculo de Bakhtin?

Geraldi: Obviamente o círculo jamais existiu como algo institucionalizado, vinculado a alguma academia específica, em cujos arquivos se poderiam encontrar seus rastros. Mas seus componentes, nem sempre os mesmos em todas as cidades, se reuniam como comprovam tanto as repercussões na imprensa, (desde Nevel) quanto as fotografias que ainda circulam entre nós(...) Parece indiscutível que Bakhtin tivesse alguma capacidade de agregar e produzir interesse pelas discussões. Por isso, como ensina Ponzio, o que caracteriza como “Bakhtinianos” são os temas, os interesses, as perguntas o modo de busca de respostas em diálogo constante entre os membros do grupo. E neste sentido que se deve entender o “Círculo de Bakhtin”. (CEOE p. 10, 2013, Geraldi.)

Aos poucos meus olhos vão se acostumando ao escuro. Começo também a distinguir os autores, é uma grata surpresa saber que Volochínov nasceu em São Peterburgo em 1895 no mesmo dia em que eu nascia 70 anos depois: 30 de junho! Como Bakhtin, sua história também tem percalços:

Geraldi: De 1904 a 1913 fez seus estudos secundários; aos 18 anos entra na Faculdade de Direito. Em 1917, tendo o pai abandonado à família, nosso autor suspende seus estudos universitários para trabalhar como instrutor e em 1918 assume o lugar de presidente do comitê executivo dos colaboradores do tribunal popular do distrito de Petrogrado” e de secretário de bureau dos assuntos criminais. No início de 1919, a convite do amigo Boris Zubakin, vai para Nevel, onde começa a surgir o grupo de amigos reunidos não institucionalmente, mas informalmente para estudos e discussões, incluídas entre seus temas a questão religiosa e a filosofia de Kant. (CEOE p. 10, 2013, Geraldi).

Quando o grupo de Nevel se dispersa em 1920, Bakhtin e Volochínov e Medviédev vivem na cidade de Vitebsk, depois voltam para Petrogrado, onde reencontraria novamente seus colegas de círculo. Volochínov retoma seus estudos na Universidade de literatura e tem uma vida acadêmica e profissional prospera, mas rápida também é a ação da doença sobre seu corpo: Tuberculose! Quando partiu em 1941, nos deixa o *Freudismo e Marxismo e uma filosofia da linguagem*, também lhe é atribuído, nunca sem controvérsias, o ensaio: *Palavra na vida palavra na poesia*.

Ah Volochínov, sua produção me é cara, tem muito a contribuir com meus estudos: enunciações!

Mas é conhecendo Medviédev que descubro isso, pois as palavras outras que criam a vida outra não são apenas as grafadas em páginas de obras, teses, dissertações ou monografias, mas também as ditas, as oralizadas nas enunciações dos grupos que vivemos e habitamos e claro, nos habitam. Foi num encontro com o GEGe – que tomei conhecimento dos escritos de Medviédev sobre gêneros discursivos e enunciações, (depois conto mais sobre isso), ouvimos muito de Bakhtin e de Volochínov, este terceiro autor nascido em 04/01/1892, que em alguns livros, e apresentado como sem expressão, em sua biografia nos é apresentado como uma pessoa que atuou ativamente durante seu vida, principalmente em Vitebsk. Pavel Nikocolai Medviédev, na versão de MFL de 1995 era apresentado como um empregado de editora, já na versão de 2017, sabemos que era formado em Direito e que frequentou cursos avulsos de história e filologia, publicava artigos em revistas e jornais, participou da primeira guerra mundial, Medviédev é um articulador, é vereador, prefeito, presidente de comitês.

Mas o que me toca nesta história é a frase: ... e que as letras revelaram ser sua vocação. (Grillo, p. 248. 2017). Creio que sua ligação com a literatura e suas muitas iniciativas no campo cultural, fizeram toda a diferença para esse encontro que se daria no Círculo de Bakhtin.

Sheila: Após a reviravolta de Outubro, continua a participar ativamente na construção cultural pós-guerra, empenhando-se na formação do meio profissional humanístico-cultural em Vitebsk. Ele organiza a Universidade Popular (Proletária) de Vitebsk, onde dá aulas de literatura e sociedade russa do século XIX, e ele é eleito reitor; publica (...) Notas da universidade proletária cria "A sociedade de estética livre" e um seminário de sociologia na universidade, lança a revista municipal skibsst ("Arte"); dirige espetáculos no teatro municipal como diretor; por sua iniciativa começa a trabalhar o Literaturnaia stúdiia ("o estudio da literatura) Essas e muitas outras iniciativas de Medviédev, junta mente e simultaneamente com as atividades sociais e artísticas notáveis dos pintores Marc Chagal, Mstislav Dobujinski, Kazimir Malievitch, do maestro Hikolai Malké, com o

círculo científico-filosófico bakhtiniano, como também a atividade de outros representantes da intelligentsia, contribuíram para o surgimento de um fenômeno cultural que entrou para a história da Rússia com o nome de "Renascença de Vitebsk"

Não é por acaso que, ao se lembrar daquela época, Bakhtin chamou Medviédev de "teórico da literatura" e considerava que seu Círculo não nasceu em Nevel, mas em Vitebsk onde ocorreu o feliz encontro deles. Já que foi nesta cidade em 1920 que se iniciou esta aproximação entre os dois autores.

Duvakin: ...dando início ao diálogo científico, à amizade vitalícia e a obra da união de correligionários, que Bakhtin chamou como seu círculo" nas M.M. Bakhtin: besseiédy s V.D. Duvákinin (conversas com V.D. Duvakin)

Neste período Bakhtin estava atento aos estudos da Poética e ele deixa isso claro em suas correspondências com Kagan em frases como:

Bakhtin: Nos últimos tempos trabalho exclusivamente na estética da criação verbal "(...) agora estou escrevendo um livro sobre Dostoievski que pretendo finalizar em breve. (...).

Mas talvez a mesma articulação que faz de Medviédev alguém que dialoga, faz dele alguém perigoso para o sistema vigente.

Kranóv Levítin: "foi preso o mais popular de nossos docentes, o professor Medviédev, famoso conferencista e conhecido em Lenigrado inteira. Por quê? Para que? Ninguém sabe...?" (apud Grillo, p. 253. 2017

Tão conhecido e estimado em sua época, seus alunos o perseguiram pelos corredores da Universidade e por aqui demoramos tanto para conhecê-lo: o destruidor do Formalismo.

Sheila: Medviédev, tornou-se o fundador de uma teoria da literatura, à qual (em oposição ao método formal) foi dedicada sua monografia (...) (o método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica)1928. Com esse livro, o Instituto de História Comparada de literatura e das línguas do ocidente e do oriente (...) onde Medviédev trabalhava sem ser seu funcionário começou uma série de trabalhos em poética. (..) Os trabalhos de Medviédev conseguiram lançar os fundamentos de uma "ciência da ideologia" de uma poética sociológica de uma teoria do gênero e da futura semiótica. (p.250, 2012. MFEB).

Frente a vida destes três autores que se encontraram na correspondência de ideias, na construção conjunta de produções em busca de uma teoria que dissesse deste sujeito no mundo, sobre suas contribuições pensadas, e vividas de modo coletivo da forma que Bakhtin coloca em o autor e o herói que "a voz pode cantar só em um clima cálido, em um clima de possível apoio de coro, de não solidão sonora de princípio" (ECV) podemos ouvir cada um e os três ao mesmo tempo, em coro, dizer a frase de Blok que M.V. Iudina usou para falar da atmosfera reinante no "Círculo de Bakhtin": *Eu escutei o barulho das páginas da história sendo viradas.*

Como no texto de Mia Couto, em que a guerra desestabiliza o projeto de cursos fluviais, as trevas stalinistas levam Bakhtin a um exílio no Cazaquistão e uma posição como professor em uma pequena cidade perto de Moscou, mas como o Guardador de Rios, a imposição de um período de silêncio de 34 anos e a morte de seus amigos e interlocutores, não impediram uma densa produção que se estendeu até sua morte em 1975. Redescoberto por alunos ...Para nossa sorte, ele foi o guardador da Filosofia da linguagem e se o personagem de Mia o faz com carvão pelas paredes e portas, Bakhtin também guarda o que pode, como pode, em textos publicados por outros, em textos inacabados, não revisados, deteriorados com o tempo e com dúvidas em sua cronologia. Mas delineando sua filosofia da linguagem e a estética da criação verbal que, inegavelmente, altera o modo de se olhar para a linguagem.

Grafitas nas paredes com carvão foram a forma que o guardador de Rios teve para não perder os registros de algum rio presente no continente africano, grafites se espalham pelas paredes de muitas localidades do mundo, vocábulos são impressos aos milhares em todos os cantos do planeta, notas, anotações, palavras faladas, contos...a vida se entrelaça nos espaços e tempos, nos sentidos dos cronotopos que habitam, mas que tem como valor o desejo do não esquecimento do outro.

Fiz das palavras outras, de autores que se encontram com as palavras de Bakhtin, Volochínov e Medviédev, palavras que se encontram com as minhas, ressignificadas na escrita desse texto,

tentando dar a ver uma vida que não foi minha, mas que se encontrou com a minha e também a transformou. Como o próprio Bakhtin afirmou:

Bakhtin: 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 (2005, p.287)

Minhas palavras podem lembrar novos rios, ou podem ser apenas mais palavras ditas. Mas como qualquer palavra são notas de criação de outras. Assim conheci Bakhtin, Volochínov, Medviédev e outras pessoas, assim soube de fatos de sua vida acadêmica profissional e cotidiana. Fronteiras onde nos encontramos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail, (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 8ª ed., 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. Problemas da Poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª ed., 2015.
- Bakhtin, M, Duvakin, V. Michael Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Victor Duvakin. São Carlos Pedro e João editores, 2012. 2ed.
- Medviédev, Pavel. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkóva Americo – São Paulo: Contexto, 2012.
- COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? Companhia das Letras, 2009.
- PONZIO, Augusto. No Círculo com Mikhail Bakhtin. São Carlos Pedro e João editores, 2013.
- VOLOCHÍNOV, N. Valentin. A Construção da enunciação. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- VOLÓCHINOV, N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentos do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 1ª ed.

AS IDEIAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NOS ESTUDOS DA HETEROGENEIDADE DISCURSIVA

Antonio Lailton Moraes Duarte¹
Rafael Lira Gomes Bastos²

Resumo: Esse artigo tem por objetivo compreender a difusão das ideias do Círculo de Bakhtin para o desenvolvimento dos estudos da heterogeneidade discursiva, especialmente no que tange ao domínio da Linguística Enunciativa na França. Foi realizada uma revisão de caráter teórico das ideias do Círculo de Bakhtin sobre a presença do outro no discurso, destacando-se as formas de interpretação desse princípio dialógico nos estudos enunciativos traduzidos pelos trabalhos de Authier-Revuz. O artigo demonstra que a Teoria Dialógica do Discurso, além de tratar a heterogeneidade como um princípio geral e constitutivo de todo discurso, oferece aspectos metodológicos para a sua análise, seja no plano marcado ou no constitutivo, mas que ainda carecem de aprofundamento e sistematização, mesmo após os estudos empreendidos nas últimas décadas no contexto mencionado, colocando-se, ainda, como uma questão em aberto.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin. Heterogeneidade. Discurso.

Introdução

Os estudos enunciativos, que concebem a língua como uma prática social realizada por meio de enunciados concretos, ressignificaram-se com a descoberta do pensamento desenvolvido por meio dos escritos do Círculo de Bakhtin. Os autores fizeram uma revolução copernicana para os estudos da linguagem, e determinados conceitos ganharam lugar comum nesse panorama, como os conceitos de dialogismo, heterogeneidade e polifonia, transformando decisivamente o cenário dos estudos da discursividade (COSTA, 2015).

Um dos temas mais recorrentes e revisitados na obra do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997, 2015, 2018; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006³) tem sido a questão da heterogeneidade, as formas da presença do outro no discurso. Essa questão parece perpassar a constituição do pensamento dialógico, e não obstante é cercada por todos os lados, nas mais variadas abordagens. Destacamos, aqui, a maneira como os estudos enunciativos na França, representados por Authier-Revuz (1990, 2007, 2008, 2011, [2012], 2018), apropriaram-se de tais conceitos, oferecendo categorias de análise para a presença do outro no discurso relacionadas às formas marcadas, o que a autora prefere denominar de Representação do Discurso Outro (RDO, doravante) no lugar da forma clássica discurso reportado (DR) (AUTHIER-REVUZ [2012], 2018).

A pesquisadora francófona justifica a preferência pelo termo RDO no lugar de DR, por entender que RDO evita a restrição ao campo que se estende a tudo o que “será, poderia ser, não foi dito, etc. ...”, que é induzida pelo termo “reportado”, que carrega uma referência a um “dizer que ocorreu” (AUTHIER-REVUZ [2012], 2018). Também porque RDO possibilita a inclusão das formas complementares, modalização da asserção segunda (MAS) e modalização autonímica de empréstimo (MAE), das formas do discurso reportado na sua acepção tradicional (DOQUET;

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Curso de Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus Limoeiro do Norte da Universidade Estadual do Ceará, e do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa PROTEXTO/UFC. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: antonio.duarte@uece.br.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino da Língua Inglesa. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: rafael.lira.gomes@hotmail.com.

³ Em algumas traduções da obra do dito Círculo de Bakhtin se considera a dupla autoria, como no caso de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006) a qual fazemos referência.

CORTEZ, 2018), nos quais o discurso outro é representado como “fonte”, em um dizer que, por essa razão, ele modaliza no nível de suas asserções ou de suas maneiras de dizer, ao lado da trilogia consagrada e clássica dos discurso direto (DD), discurso indireto (DI) e discurso indireto livre (DIL), em que o discurso outro é o “objeto” do dizer (aquilo de que se fala) (AUTHIER-REVUZ [2012], 2018). E, alfin, porque a RDO delimita explicitamente um setor específico no campo do metadiscorso, na medida em que especifica o “discurso outro”; exclui a estrita reflexividade da autorepresentação do dizer em processo de elaboração, isto é, a autorepresentação do dizer (ARD), em oposição ao “discurso”, e inclui tudo o que faz parte de um dizer do enunciado, outro diferente do *hic e nunc*, em oposição ao “discurso outrem”(AUTHIER-REVUZ [2012], 2018).

Apesar de justificar a preferência pelo termo RDO, em uma tentativa de imprimir uma precisão terminológica preliminar em relação a DR, a Authier-Revuz ([2012], 2018), para fins analíticos, elege a própria RDO e as suas variantes, discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre, como unidades de análise da heterogeneidade discursiva, afastando a heterogeneidade constitutiva, a não marcada, do seu quadro analítico, justificando que “não é acessível também ao analista” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 118), já que para ela é irrepresentável no discurso do sujeito que fala. No entanto, é exatamente o estudo da heterogeneidade constitutiva, que define a orientação discursiva que nos interessa e acreditamos ser passível de análise, pois como apontou Bessa (2017), ao procurar identificar, descrever e interpretar estratégias de convocação/inserção de vozes, enquanto índices de formas de presença da palavra alheia, em artigos científicos produzidos por jovens pesquisadores (no caso, estudantes de mestrado), uma investigação desta natureza não se trata de focalizar fenômenos que têm sido convencionalmente estudados como marcas de heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2004, 2008, 2011, [2012], 2018, 2019), que, segundo Doquet e Cortez (2018), já são inscritos nos trabalhos de Authier-Revuz há mais de trinta anos e que se caracterizam, antes de tudo, como formas de discurso reportado na sua acepção tradicional (DD, DI, DIL) e suas formas complementares (MAS e MAE), reunidas sob a noção de RDO.

Na verdade, advogamos que, à luz das ideias do Círculo de Bakhtin sobre a presença do outro no discurso, destacando-se as formas de interpretação desse princípio dialógico nos estudos enunciativos, a heterogeneidade deve ser tratada como um princípio geral e constitutivo de todo discurso, não englobando, dessa maneira, somente as formas de discurso reportado/relatado/citado, como tem sido feito nos estudos das formas ou marcas de representação do dizer, nem assinalando simplesmente a presença de um outro no fio/tecido do dizer do locutor, como marca da heterogeneidade constitutiva e/ou mostrada, como tem feito Authier-Revuz (1998, 2004, 2008, 2011, [2012], 2018, 2019), porque o aspecto das estratégias de convocação/inserção de vozes possibilita ajudar na tarefa de compreender os movimentos interpretativos de um locutor sobre o dizer do outro e também perceber como um locutor constrói sua argumentação e como vai interagir e se engaja socialmente no seu dizer a partir do outro, pois, conforme Sipriano e Gonçalves (2019), é na interação verbal que os sentidos são construídos em relação com o outro, tendo em vista que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre o locutor e o interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115).

Diante dessas questões assinaladas, somos levados a reverberar o pensamento de Bakhtin ao afirmar que “a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro” (BAKHTIN, 2015, p. 69). Somos conscientes de que no discurso ao “menos metade de todas as palavras [...] são palavras alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 132) e, por isso mesmo, “nem todas as palavras alheias transmitidas poderiam ser colocadas entre aspas” (BAKHTIN, 2015, p. 132), o que constitui o problema da análise aqui empreendida. Seria possível analisar a heterogeneidade constitutiva?

A partir dessa questão, Bakhtin nos oferece algumas respostas. Ele elege o enunciado, como unidade de análise, e as relações dialógicas entre as vozes sociais, como elementos a serem analisados na Teoria Dialógica do Discurso (OLIVEIRA, 2012), por perceber a importância da transmissão, recepção e interpretação da palavra do outro, mesmo aquelas que não se deixam representar. Cientes de que estamos diante de uma questão complexa, que não se deixa esgotar nas fronteiras desse trabalho, propomos uma discussão mais profunda sobre o tema, lançando novas luzes sobre os estudos na área, na tentativa de promover uma maior inteligibilidade sobre a

heterogeneidade constitutiva materializada pelas vozes sociais como posicionamentos axiológicos de produção de sentido no discurso.

Para tanto, seguindo a linearidade exigida pelo gênero, além dessa introdução, das considerações finais e das referências, o artigo traz duas seções dedicadas aos aspectos teóricos, revisitando os conceitos de heterogeneidade do Círculo de Bakhtin, problematizando as questões ainda em aberto e apontando as potencialidades e lacunas que se deixam capturar nos trabalhos desenvolvidos por Authier-Revuz (1998, 2004, 2008, 2011, [2012], 2018, 2019).

1. O pensamento do Círculo de Bakhtin sobre a heterogeneidade discursiva

Amparamo-nos na concepção de heterogeneidade discursiva que emana do Círculo de Bakhtin, entendendo a língua como um movimento dialógico, realizada através de enunciados concretos, que são elos na cadeia da interação verbal, produtos “da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114). A partir daí, compreendemos que nossos enunciados já são povoados por juízos de valores, por acentos apreciativos, por pontos de vista axiológicos que emanam da consciência dos outros e se fundem ao nosso enunciado na luta pela nossa consciência, informando, desse modo, nossa própria forma de nos referirmos ao objeto de discurso, que seja ela qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez no enunciado, pois “o objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras” (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Assim, a Teoria Dialógica do Discurso busca assinalar as relações dialógicas que se estabelecem entre as vozes sociais que lutam pela consciência do sujeito, a construir seus posicionamentos e sua expressão diante do objeto de discurso. A palavra, tomada como “signo ideológico, por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 17), é interindividual, pois não existe palavra que não seja de alguém, já que ela “[...] acumula as entonações⁴ do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando-se em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas.” (STELLA, 2017, p. 178). Se o locutor tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, o interlocutor também os tem e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos, pois “A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio)” (BAKHTIN, 1997, p. 351). A palavra se configura, como pensam Bakhtin/Volochinov (2006, p. 115)

“[...] uma espécie de ponte lançada entre locutor e interlocutor.”, mas que é construída, julgada e valorizada pelas vozes dos outros nessa cadeia de interação entre eu-outro-objeto, quando o objeto já é constituído pela presença do outro e, portanto, o objeto, “durante o processo da comunicação dialógica que ele enseja se transforma em sujeito (em outro eu)” (BAKHTIN, 1997, p. 387, grifo do autor).

Diante dos argumentos apresentados, entendemos que a questão da alteridade e da presença do outro no discurso é de caráter fundamental para se compreender o pensamento do Círculo e sua responsividade para os estudos enunciativos desenvolvidos *a posteriori*, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Apesar das inúmeras tentativas de apreensão do pensamento dialógico e até mesmo de sua sistematização, a exemplo dos numerosos trabalhos de Authier-Revuz (1990, 2007, 2008, 2011, [2012], 2018, 2019), na tentativa de estabelecer categorias de análise para identificar de forma marcada a presença do outro no discurso, oferecendo um *status* de linguística para as ideias de

⁴ Entoações são, de acordo com Stella (2017), valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor, os quais correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor, pois o falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. Tais valores devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor, para que a palavra dita, expressa, enunciada, constitua-se como produto ideológico, o qual resulta de um processo de interação na realidade viva, pois, de acordo com Stella (2017, p. 178), no texto *Discurso na vida e discurso na arte*, assinado por Voloshinov e publicado pela primeira vez em 1926, “[...] a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entonações do faltante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor [...]”.

Bakhtin sobre a linguagem, ainda hoje somos levados a nos questionar se realmente tais tentativas dão conta da complexidade do pensamento bakhtiniano.

Nesse cenário, damos a palavra ao próprio Bakhtin (1997, p. 315, grifos do autor), na tentativa de esclarecermos nosso ponto de vista sobre a heterogeneidade constitutiva dos enunciados concretos. Eles, os enunciados concretos, “estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”. Dessa forma, somos impelidos a reverberar que as representações da presença do outro no discurso ultrapassam o plano do marcado e que o plano do constitutivo também carece de análise, o que à primeira vista parece ter sido deliberadamente relegado a segundo plano nos estudos enunciativos empreendidos por Authier-Revuz (1998, 2004, 2008, 2011, [2012], 2018), que reuniu as formas marcadas da RDO nas categorias clássicas do DD, DI, DIL e de suas formas complementares, MAE e MAS.

A partir da articulação dos níveis semântico, em que o discurso outro é representado como “objeto do dizer” (DD, DI) ou como “origem do dizer” (MAE, MAS), semiótica, em que o enunciado é representado por meio do uso *standard* (DI, MAS) ou com autonomização (DD, MAE), e enunciativo, em que a ancoragem enunciativa do discurso representado e do discurso representante é unificada (DI, MAS, MAE), ou claramente separada (DD), Authier-Revuz (2019) chegou a uma categorização dos tipos realização da RDO: realização por reformulação parafrástica, realização por reformulação autônômica e realização por categorização metalingueira. No entanto, esses tipos de realização da RDO não se aplicam a heterogeneidade constitutiva, apenas para a marcada, como exemplificaram Doquet e Cortez (2018)⁵, ao analisarem a gestão da fala do outro em textos escritos por alunos do ensino fundamental – 5º ano da escola primária na França⁶ e 6º ano do ensino fundamental, anos finais do Brasil, a partir da realização de uma atividade semelhante em dois contextos (linguístico e pedagogicamente) diferentes.

No entanto, todo enunciado, para Bakhtin (1997), constitui-se por reações-respostas a outros enunciados. Estas reações-respostas são heterogêneas e assumem formas variadas. Podemos introduzir diretamente o enunciado do outro no contexto do nosso próprio enunciado de forma direta, utilizando as marcas do discurso citado, ou ainda, podemos introduzir apenas palavras isoladas, fazendo alusão, em graus variados. Também podemos parafrasear o discurso do outro, ou referir-se a ele apenas como uma opinião bem conhecida para o parceiro discursivo, sem necessariamente marcar as palavras do outro no enunciado⁷. Assim, “As formas de reações-respostas que preenchem o enunciado são sumamente variadas e, até agora, nunca foram estudadas” (BAKHTIN, 1997, p. 318), permanecendo como uma questão em aberto, tendo em vista que os modos sutis, diversos e complexos para assimilarmos, enquadrarmos e citarmos a palavra alheia (BAKHTIN, 1997), que envolve a construção do dizer na comunicação discursiva, é caracterizada pela existência de gradações, de posições de independência, de planos de distância em relação à palavra alheia, como sinaliza o filósofo russo ao dizer que:

A palavra empregada entre aspas, isto é, percebida e utilizada como palavra do outro, e essa mesma palavra (ou alguma outra) sem aspas. Graduação infinita nos graus da alteridade (ou da assimilação) da palavra. A distância variável que a separa do locutor. A palavra situa-se em níveis variados, em distâncias variadas em relação ao nível em que se situa a palavra do autor. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 349).

A caracterização da construção do dizer na comunicação discursiva revela a complexidade e a criatividade desse sistema de relações presente em cada conjunto verbalizado, em que inexistem palavras sem voz. Tanto é que, ao examinarmos com apuro o enunciado, percebemos que, não

⁵ Doquet e Cortez (2018) exemplificaram os tipos de realização da RDO proposto por Authier-Revuz (2019) porque tiveram acesso ao texto da linguista ainda no *prelo*, pois este texto, que se transformou em livro ainda será lançado no dia 16 de dezembro de 2019, mas já está com a pré-venda aberta.

⁶ Doquet e Cortez (2018), a fim de mostrarem coerência com a abordagem comparativa das marcas da RDO exploradas pelos jovens escritores franceses e brasileiros quanto à realização de uma atividade semelhante, ressaltam que o último ano da escola primária na França equivale ao 5º ano do ensino fundamental no Brasil.

⁷ cremos que Authier-Revuz (2019) tomou como base esses pressupostos bakhtinianos para elaborar sua proposta de categorizado dos tipos de realização da RDO.

raramente, inexistem as vozes dos outros marcadas na superfície discursiva, seja por discurso citado ou até mesmo por alusão, pois esta é não marcada, como bem asseverou Wanderley (2018), para que a não marcação funciona como um efeito material da ideologia do interdiscurso no intradiscurso, revelando que “é preciso esquecer para dizer” (p. 175).

Essa ausência de marcação é fácil de se justificar uma vez que para Bakhtin (2015) pelo menos metade de nossas palavras são palavras dos outros. Mas elas estão lá, implícitas, ecoando, interagindo e lutando pela consciência do sujeito. A palavra do outro, torna-se palavra minha-alheia e, depois, palavra minha, ganhando o *status* de palavra anônima, esquece-se, assim, da relação dialógica original, marcada. É através das relações dialógicas que um enunciado é preenchido de sentido e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado, tendo em vista que “[...] nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Para aprofundarmos a questão da presença do outro no discurso, precisamos, sem sombra de dúvidas, alargar essa temática amparados pelas ideias de Bakhtin desenvolvidas com mais profundidade em Teoria do Romance I. Para o autor, o discurso do outro, apresenta-se em caráter multiforme, sendo que o discurso citado tende a ser apagado com bastante frequência, gerando o problema de uma análise linguística. Por isso, “a informação sintática do discurso alheio transmitido jamais se esgota nos modelos gramaticais dos discursos direto e indireto: os meios de sua inserção, informação e relevo são assaz multiformes” (BAKHTIN, 2015, p. 132).

Destarte, quando propomos uma análise mais profunda, de uma heterogeneidade constitutiva, estamos no plano ideológico das vozes sociais, o que não exclui, por outro lado, mostrar o indiciamento das vozes marcadas nas falas do locutor, nas formas do discurso direto, indireto ou indireto livre (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Esses dois planos são solidários, contudo, estão em lugares diferentes. Não desprezamos as vozes mostradas, mas mergulhamos no plano do implícito, do constitutivo e do ideológico. A questão, aqui, não são as formas gramaticais de representação dessas vozes dos outros, mas os meios de representação, a sua dissolução, quase imperceptível, levando em consideração que “o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (BAKHTIN, 2015, p. 135).

Esse processo de assimilação das palavras dos outros acontece por meio do que Bakhtin (1997) chama de “esquecimento de autores”. Aos poucos, os interlocutores vão se apropriando das vozes alheias e esquecendo de quem as enunciou. A palavra do outro torna-se anônima (impossível de se recuperar por marcas do discurso citado ou de alusão). A relação dialógica original com a palavra do outro é esquecida, pois

“a forma-sujeito (pelo qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso*⁸ no intradiscurso⁹, de modo que o interdiscurso aparece como puro ‘já-dito’[...]” (PÊCHEUX, 2014, p. 154, grifos do autor).

Daí, insere-se no enunciado as vozes dos outros tornadas anônimas, na fórmula de símbolos especiais: “voz da vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus”. Esse processo (re)vela que as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo. Um enunciado, que é proferido pela consciência individual, pela vontade subjetiva de quem o profere, é ideologicamente perpassado pelas diferentes vozes sociais que estão em embate a construir a consciência de quem fala. É nesse contexto que buscamos não apenas “dublar” as palavras, mas temos como tarefa específica “restabelecer, transmitir e interpretar as palavras do outro.” (BAKHTIN, 2015, p. 147), em suas relações dialógicas, o que escapa, certamente, às questões linguísticas formais.

⁸ Orlandi (2009) chama de interdiscursos a memória do dizer, isto é, o exterior constitutivo do discurso. A autora relaciona o interdiscurso com o eixo da constituição, “um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos que representam o dizível.” (ORLANDI, 2009, p. 32).

⁹ O intradiscurso é relacionado por Orlandi (2009) ao eixo horizontal, pois a analista do discurso o associa a idéia de formulação, “isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2009, p. 33).

Nesse sentido, Bakhtin (2015) define que temos dois modos de interpretar a palavra (discurso). O primeiro seria um modo inteiramente objetificado (a palavra como coisa). Nesse contexto, até mesmo o sentido é coisificado, não podendo haver um enfoque dialógico, que para o autor é imanente a toda interpretação profunda e atual da linguagem. Dessa forma, a interpretação é abstrata, afastando-se da significação ideológica viva da palavra, dos juízos de valores que ela carrega, impossível de dialogar com ela. Esse tipo de análise está mais próximo a uma análise de elementos sintáticos sobre o pretexto de mostrar as formas de transmissão das palavras do outro. O segundo modo, profundo de interpretação, não abstrai a significação ideológica da palavra, ao contrário, a põe sempre em contexto. O analista é impulsionado a falar não só da palavra, mas com a palavra “para poder penetrar em seu sentido ideológico, só acessível a uma interpretação dialógica que compreenda avaliação e resposta” (BAKHTIN, 2015, p. 148). Nesse viés, a interpretação é dada levando em consideração os modos de transmissão das palavras do outro, percebendo a seleção das vozes como posições ideológicas.

Dessa forma, a palavra considerada como um produto ideológico que é vivo e que funciona em qualquer situação ideológica apresenta, de acordo com Stella (2017, p. 179), quatro propriedades definidoras: pureza semiótica, possibilidade de interiorizado, participação em todo ato consciente, neutralidade. “A pureza semiótica refere-se à capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico, em toda e qualquer esfera, diferentemente dos materiais criados especificamente para o funcionamento em uma esfera” (STELLA, 2017, p. 179, grifos do autor). A *possibilidade de interiorização* diz respeito ao fato de que a palavra constitui, no entendimento de Stella (2017), o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito (a consciência) constituído por palavras, e o mundo exterior construído por palavras, já que o confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico possibilitam a compreensão do mundo, a partir do surgimento de uma palavra nova oriunda da interpretação desse confronto, como resultado evolutivo do contato e da assimilação pelo sujeito da palavra do outro, pois “[...] Cada forma de transmissão do discurso de outrem apreende à sua maneira a palavra do outro e assimila-a de forma ativa.[...]” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, p. 195). A *participação em todo ato consciente* diz respeito ao fato de a palavra funcionar, na ótica de Stella (2017), nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e da interpretação do mundo pelo sujeito, e nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas, o que mostra, como constatou Stella (2017), ao analisar o funcionamento da palavra *saúde* no contexto de circulação da correspondência da Escola Complementar e Grupo Escolar de Itapetininga nos anos de 1905 a 1911, que não há identidade ente os dois momentos de circulação do signo, pois o signo interno circula na consciência como resultado da integração entre a experiência socioideológica do sujeito sobre o signo interno e o mundo exterior, que não é idêntico ao signo original, e o signo externo, circulante nas várias esferas ideológicas e inoculado pelos aspectos genéricos e carregados de entonações também não é idêntico àquilo que passa a circular internamente na consciência do sujeito. A *neutralidade da palavra* é estabelecida no sentido de que a palavra pode, como assevera Stella (2017), assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece num enunciado concreto, ou seja, a palavra funciona como um conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebendo carga significativa a cada momento de seu uso¹⁰, favorecendo com que a palavra evolua e adquira novas significações ideológicas, emanadas dos valores sociais entoados pelo uso.

¹⁰ Stella (2017) faz uma ressalva quanto ao uso do termo *neutro/neutralidade* na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*, pois, se a palavra é produto ideológico de uma posição social e histórica, não deveria a palavra ser neutra, inexistindo, assim palavras neutras. No entanto, Stella (2017) apresenta uma solução para esse entendimento ambíguo, mostrando que “gramático-formalmente a ‘palavra’ em russo é ‘neutra’ (STELLA, 2017, p. 179), pois pertence ao gênero gramatical neutro. A nosso ver, essa explicação guiada pelo aspecto gramático-formal da língua russa não nos auxilia na mitigação da ambiguidade. Mas Stella (2017) não nos oferece apenas essa hipótese explicativa, ele mostra que, ao usar o termo *neutralidade da palavra*, Bakhtin/Volochínov (2006) estão fazendo o movimento do abstrato ao concreto, na medida em que retomam o contexto formal de estudos gramático-filológico-linguísticos da palavra como entidade abstrata (palavra neutra gramaticalmente) e a reposiciona como entidade de uso concreto entre o falante e o interlocutor em diálogo (palavra neutra ou no meio, aceção mais comumente utilizada, de acordo com Stella (2017), na língua russa para o termo “neutro”), o que desambigua o uso do termo “neutro/neutralidade” na obra em comendo. Inclusive, o próprio

Levando em consideração as discussões até aqui empreendidas, compreendemos que Bakhtin e o Círculo pensam a heterogeneidade discursiva de forma ampla. Mais do que perceber “como” o outro se apresenta no discurso do locutor, descrevendo e explicando as marcas linguísticas que lhes são características, importa saber também “por que” o outro se apresenta como consciência constitutiva no enunciado do locutor, importa saber quais os valores, quais os posicionamentos axiológicos e quais as forças sociais estão organizadas nesse movimento dialógico. Na análise do discurso do outro, o que está em jogo é a descoberta das “tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 149).

2. Como as ideias de Bakhtin sobre a heterogeneidade discursiva impactam os estudos enunciativos

Diante do exposto na seção anterior e compreendendo a complexidade do pensamento do Círculo de Bakhtin sobre a presença do outro em nosso próprio enunciado, pretendemos, agora, apontar o desenvolvimento teórico-metodológico em alguns estudos enunciativos que julgamos representativos para a sistematização da heterogeneidade discursiva, com destaque para os trabalhos de Authier-Revuz (1990, 2007, 2008, 2011, [2012] 2018, 2019). Apontamos, como não poderia deixar de ser, as questões que ainda permanecem em aberto e carecem de reflexões no campo das ciências da linguagem na construção de nosso objeto, pondo em evidência a necessidade de alternativas de análise da heterogeneidade constitutiva.

Como se sabe, o estudo das formas ou marcas de representação do dizer inscreve-se nos trabalhos de Authier-Revuz há mais de três décadas. Authier-Revuz (1990) elabora o conceito de heterogeneidade enunciativa a partir da percepção de que a complexidade enunciativa envolve distanciamento, graus de comprometimento, desnivelamento ou deslocamentos enunciativos, polifonia, desdobramentos ou divisão do sujeito enunciados. Essas noções no entendimento da autora estão inseridas em quadros teóricos diferentes, como a Linguística da Enunciação, Pragmática, Análise do Discurso, Teoria do Signo, Descrição de Textos ou de Gêneros Literários, e dão conta de formas discursivas ou textuais de um discurso, como o discurso relatado (DD, DI, DIL), aspas, itálicos, citações, alusões, ironia, pastiche, estereótipos, pressuposição, pré-construídos, enunciados dividido, palavras argumentativas, dentre outras (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25).

Nesse diapasão, Authier-Revuz (1990), a partir de uma abordagem articulada entre o dialogismo bakhtiniano, a teoria do discurso foucaultiana e althusseriana e da teoria do inconsciente freudiano e lacaniano, distingue a heterogeneidade enunciativa em: heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso, como sendo a representação de duas ordens de realidades diferentes, uma ligada ao processo de constituição de um discurso e a outra ao processo de representação, em um discurso, de sua constituição. A heterogeneidade constitutiva, nessa perspectiva de Authier-Revuz (1990), seria radical, intrínseca ao processo mesmo da discursividade e, enquanto tal, não localizável nem representável na superfície do discurso, pois trata da presença irreduzível da exterioridade do discurso no próprio discurso.

Já a heterogeneidade mostrada no discurso, que se opõe a constitutiva, envolve a representação, no discurso, das diferenciações, disjunções, fronteiras, através das quais o Eu do discurso se distancia dessa pluralidade de outros aos quais ele atribui uma exterioridade, aquela em que o enunciativo é capaz de se colocar em qualquer momento distante de sua língua e de seu discurso, isto é, de se ocupar, diante deles, tomando-os localmente como objeto, numa posição exterior de observador, como se fosse dono do pensamento, apresentada particularmente nas glosas, pois estas, como diz Hyland (2007), funcionam como recursos linguísticos que fazem referência à própria construção do texto e às possíveis (e supostas) operações mentais que o destinatário realizará no processo de leitura, podendo ser, a partir da teorização de Hyland (2007), classificadas da seguinte maneira: glosas de reformulação

Bakhtin/Volochinov (2006, p. 66) confirmam esse entendimento ao dizerem que: “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória [...]”.

de redução por especificação, em que há a reelaboração de uma ideia com um sentido mais restrito, fornecendo mais detalhes do objeto de discurso; glosas de reformulação de redução por paráfrase, que consiste dizer de outra maneira o que já foi dito; glosas de reformulação por expansão-explicação, em que se oferece esclarecimentos objetivos que elaboram o sentido de uma unidade já existente no discurso de modo a facilitar o entendimento conteúdo; e glosas de expansão do original por implicação, em que a glosa recupera o elemento que o enunciado considera ser o mais importante do segmento antecedente, resumindo ou concluindo a asserção glosada.

Authier-Revuz (1990) dedica os seus estudos à heterogeneidade mostrada, na medida em que elenca uma série de categorias em que se pode analisar tal heterogeneidade, como: autonomia simples, em que há fragmento mencionado entre os elementos linguísticos usados através de ruptura sintática, como os utilizados no discurso relatado direito; conotação autonomia, em que se faz uso do fragmento mencionado por meio de aspas, itálicos ou através de incisa; remissão para alteridade, em que determinado termo é utilizado ao mesmo tempo como um falar sobre o mundo e sobre o signo expresso pelo termo. Nesse caso, a autora diz que a heterogeneidade consiste em cumular duas estruturas semiótica hierarquizadas, sendo que a primeira relaciona o signo a um referente (semiótica denotativa) e, em seguida, toma-se este signo como referente (semiótica metalinguística). Além disso, efetua-se como falando das coisas com palavras, representado-se fazendo isso, e representando através da autonomia, a forma desse fazer (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 35). E, além desse desdobramento do sujeito enunciativo, há também o remeter-se a uma outra fonte enunciativa em relação à qual o discurso pretende afirmar sua identidade e sua unidade. Nesse último caso, essa alteridade pode ser representada por: um outra língua, um outro registro discursivo, um outro discurso, uma outra modalidade de significação da palavra, em que se recorre explicitamente a um exterior linguístico, o da língua como lugar de polissemia, homonímia, metáfora etc., ou a um outro universo discursivo, o da palavra já habitada historicamente por um ou mais discursos (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30-31).

Percebe-se que os estudos de Authier-Revuz (1990) focalizam a heterogeneidade mostrada, uma vez que o cerne desse texto é fazer uma descrição da heterogeneidade mostrada como formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso, relegando a heterogeneidade constitutiva ao plano do discurso, como produto de interdiscursos, oriundos do dialogismo bakhtiniano, que envolve a relação do eu e do outro, com uma responsividade e endereçamento; a unicidade do ser e do evento, sujeito situado, que para Authier-Revuz (1990), adotando a abordagem da psicanálise lacaniana, é um sujeito clivado entre o consciente e o inconsciente, em que o sujeito é constituído pelas vozes do inconsciente, que lutam com as vozes do consciente, como uma ilusão de que ele é um sujeito único em negociação com o outro, o que a diferencia da perspectiva bakhtiniana do dialogismo, pois nesta o sujeito se coloca em relação com o outro; e a dimensão axiológica (valor social).

Authier-Revuz (2007) percebeu que, ao tomar a heterogeneidade constitutiva como um princípio de que não se tem domínio, pois é indomável, incontável, existe uma categoria em que o sujeito é clivado, os estudos da linguagem que discutem a heterogeneidade, tanto no campo discursivo quanto da enunciação, existe um “[...] modo pelo qual se passa do domínio das formas de *heterogeneidade representada* em um dizer, para o fenômeno da *heterogeneidade constitutiva* do dizer, condição de existência desse dizer (e do seu sentido)” (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 37), denominado de alusão. A alusão é um disfarce, pois não é convencionalmente marcada e é inevitável, já que a alusão junto com o empréstimo “constituem a lei secreta do dizer, a de um inacabamento em uma alteridade incontável.” (p. 39), na medida em que a alusão toma de empréstimo, de forma não explícita, ou seja, de forma constitutiva, palavras “do exterior”, funcionando como um tipo de dialogismo interlocutivo (AUTHIER-REVUZ, 2007), que pressupõe uma cena enunciativa em que se dá uma interlocução e um enunciator/locutor faz uma referência a um discurso outro na sua própria enunciação, de maneira intencional (WANDERLEY, 2018).

Essa intencionalidade do discurso outro aparecer no discurso do enunciado revela o risco assumido pelo enunciator de não ser compreendido por causa da referência específica a um já-dito, que está em outro discurso, tanto é que:

Abandonando as amarras do uso de qualquer marca lingüística, assegurando de forma mínima a informação do empréstimo realizado, a alusão é proposta para ser reconhecida pelo outro e só pode ganhar corpo se reconhecida; apostando no outro-receptor para reconhecimento do terceiro-outro — o já-dito presente em suas palavras —, o enunciador que escolhe a alusão escolhe correr o risco de perda de seus lucros e o risco do fracasso: ao praticar esses jogos dialógicos — interdiscursivos e interlocutivos — sem qualquer garantia, o enunciador perde a sua aposta... ou duplica os seus ganhos (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 26).

O risco assumido pelo enunciador é um risco de sentido, pois “[...] a alusão é fundamentalmente da ordem do sentido e uma alusão falha não corresponde à perda de algo acessório, mas à perda de um sentido “a mais”, algumas vezes crucial” (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 26). Daí, é essencial que a alusão seja reconhecida pelo interlocutor para que não ocorra a perda de um sentido que, a nosso ver, pode revelar a argumentação pretendida pelo enunciador. Por isso, a autora diz que “uma alusão ‘fracassada’ é como um ‘barco carregado de sentidos’ que se encontra à deriva, sem alcançar o seu porto de destino.” (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 26), pois se propõe ao leitor uma forma que rejeita o peso de qualquer espécie de sinalização lingüística — aspas, itálico, glosas, formas de retoques etc—, para assumir o risco de perda da parte essencial de sentido confiada à alusão, ou seja, ao leitor.

A partir dessa discussão sobre os riscos da alusão, Authier-Revuz (2008) percebe que a representação do discurso outro, ou seja, a heterogeneidade diz respeito ao campo dos sentidos, não se restringindo apenas o das formas, embora seja essa a matéria principal à qual se dedica a autora, como bem asseverou Wanderley (2018), em quase todo o seu trabalho, que busca sistematizar formas marcadas de RDO, o que demonstra que o a questão colocada pelo nosso trabalho é relevante, necessária e oportuna, na medida em que é preciso se discutir a RDO, além da expressão que, na perspectiva da teoria das heterogeneidades enunciativas, proposta por Authier-Revuz (2008), designa o campo comumente conhecido como “discurso citado”, fenômeno permeado pela heterogeneidade, que participa de uma das propriedades essenciais da linguagem humana, a reflexividade, que pertence ao campo englobante da metadiscursividade (discurso sobre o discurso), sem, no entanto, se confundir com a autorrepresentação do dizer (ARD).

Na verdade, é preciso avançar no estudo da heterogeneidade constitutiva, tendo em vista que não basta, como faz Authier-Revuz (2008), considerá-la como presença fundadora, em todo discurso, de uma exterioridade discursiva que o “constitui” e como solidária da heterogeneidade mostrada, sendo, por conta disso, indomável, não analisável. Wanderley (2018) mostrou exatamente o contrário dessa ideia ao observar os apagamentos que se operam no processo discursivo e descrever os processos parafrásticos que ocorrem ente o discurso da blogagem *fitness* e o discurso da auto-ajuda (como representante da ideologia neoliberal), pois a pesquisadora percebeu que é na filiação de sentidos, pela via da memória discursiva, que é possível conseguir recuperar já ditos apagados pelo próprio processo discursivo, na determinação material do ato de enunciar.

Talvez essa seja uma saída para se analisar a heterogeneidade discursiva, mas se restringe, a nosso ver, aos casos de alusão não marcada, mas e os outros casos? Como analisá-los? Essa é uma questão aberta que merece ainda uma investigação mais detida, pois, Authier-Revuz (2011, [2012] 2018, 2019) vem aperfeiçoando as categorias da heterogeneidade mostrada, sobretudo com foco na metadiscursividade, mas não tem desenvolvido uma categorização para heterogeneidade constitutiva, que julgamos necessária a partir dos movimentos dialógicos que emergem das relações entre as vozes sociais que constituem os enunciados, que como afirma Bakhtin (2015, p. 67) são “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos.” e, portanto, possíveis de análise.

Considerações finais

Concluindo, diríamos que, provavelmente lançamos “pólvora” na “chama” dos estudos sobre a representação do discurso outro, ou seja, sobre a heterogeneidade enunciativa, na medida em que tentamos mostrar que a compreensão da difusão das ideias do Círculo de Bakhtin é *sine qua non* para o desenvolvimento dos estudos da heterogeneidade discursiva no mundo ocidental, especialmente no

que tange ao domínio da Linguística Enunciativa na França, sobretudo quando se relaciona as ideias do Círculo de Bakhtin sobre a presença do outro no discurso, com destaque nas formas de interpretação desse princípio dialógico, aos estudos enunciativos traduzidos pelos trabalhos de Authier-Revuz ao longo de mais de três décadas e cujo foco recai sobre a busca por uma sistematização das formas marcadas da RDO, em que a autora vem aperfeiçoando ao longo dos anos.

No entanto, advogamos no sentido de que a Teoria Dialógica do Discurso, além de tratar a heterogeneidade como um princípio geral e constitutivo de todo discurso, como concebe Authier-Revuz ao longo dos seus trabalhos, oferece também aspectos metodológicos para a sua análise, seja no plano marcado, que podem ir além da metadiscursividade como elemento central proposto pela autora para propor os tipos de realização da RDO (AUTHIER-REVUZ, 2019) ou no constitutivo, aventado por Wanderley (2018) para os casos de alusão não marcada, carecendo assim de uma maior aprofundamento e sistematização.

Dessa forma, o que mais importa para o autor russo nos estudos da heterogeneidade discursiva são as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados. Os pontos de vista do locutor que se confrontam com outros pontos de vista axiológicos. Tal movimento só pode ocorrer se reconhecermos a presença constitutiva do outro, que se apresenta de formas específicas, por pontos de vistas, ora em acordo, ora em desacordo. “Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra se nela se chocam dialogicamente duas vozes” (BAKHTIN, 2018, p. 211). São justamente essas relações dialógicas, materializadas pelas vozes sociais, que são o objeto de análise de uma Teoria Dialógica do Discurso, pois “é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem (BAKHTIN, 2018, p. 209, grifos do autor).

Portanto, mesmo após os estudos proposto pela Linguística da Enunciação praticada por Authier-Revuz (1990, 2007, 2008, 2011, [2012] 2018, 2019) ao longo de três décadas, a questão ainda está em aberto. Por isso, defendemos que, a análise das vozes sociais, em suas relações dialógicas, é um passo fundamental se quisermos entender que “o discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto, e a sensação da presença desse discurso lhe determina a estrutura” (BAKHTIN, 2018, p. 225), o que escapa, certamente, a uma análise dos elementos marcados e alusivos do discurso do outro.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, n. 1, p.25-42, jul/dez. 1990. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>. Acesso em: 27 set. 2017.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Nos riscos da alusão. **Revista Investigações**, Recife, v. 20, n. 2, p.9-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1468/1142>. Acesso em: 29 set. 2019.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p.107-119, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5252>. Acesso em: 27 set. 2019.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.6-20, jan/mar. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9215-32684-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. [2012]. Representação do discurso outro e categorização metalinguageira. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha e Joice Amrmani Galli. In: CUNHA,

Dóris de Arruda C. da Cunha; GRIGOLETTO, Evandro; CORTEZ, Suzana Leite (orgs.) **Representação dos dizeres na construção dos discursos**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 17-36.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Representação do discurso outro e categorizado metalinguagem. In: CUNHA, Dóris de Arruda C. da; GRIGOLETTO, Evandro; CORTEZ, Suzana Leite. (orgs.). **Representação dos dizeres na construção dos discursos**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 17-36.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **La Représentation du discours autre: principes pour une description**. Berlin: De Gruyter, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Versão francesa do original russo.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. Formas de presença da palavra alheia em artigos científicos de jovens pesquisadores. **Revista Trama**, v. 13, n. 28, p. 143 – 178, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15382>. Acesso em: 02 out. 2019.

CORTEZ, Suzana Leite. (orgs.). **Representação dos dizeres na construção dos discursos**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 37-65.

COSTA, Nelson Barros da. Dialogismo e análise do discurso; alguns efeitos do pensamento bakhtiniano nos estudos do discurso. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 15, n. 2, p.321-335, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n2/1518-7632-ld-15-02-00321.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

DOQUET, Claire; CORTEZ, Suzana Leite. Representação do discurso outro e escrita escolar: efeitos do contexto didático e da língua na produção textual de jovens franceses e brasileiros. In: CUNHA, Dóris de Arruda C. da; GRIGOLETTO, Evandro; HYLAND, Ken. Applying a gloss: exemplifying and reformulating in academic discourse. **Applied Linguistics**, v. 28. n.2, p. 266-285, 2007.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p.265-284, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59914>. Acesso em: 18 set. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michael. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2014.

SIPRIANO, Benedita França; GONÇALVES, João Batista Costa. Discurso citado na teoria bakhtiniana: contribuições para o ensino de leitura. In: GONÇALVES, João Batista Costa; BERNARDINO, Cibele Gadelha; LIMA, Ana Maria Pereira; IRINEU, Lucineudo Machado. **Pesquisa em ensino de Língua Portuguesa: perspectivas teóricas e metodológicas**. Fortaleza: EdUECE, 2019, p. 53-72.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed. 4a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 177-190.

WANDERLEY, Rita de Kássia Kramer. “Meu superpoder? Ser eu mesma”: alusão ao discurso empreendedor na blocagem *fitness*. In: CUNHA, Dóris de Arruda C. da; GRIGOLETTO, Evandro; CORTEZ, Suzana Leite. (orgs.). **Representação dos dizeres na construção dos discursos**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 141-177.

**PALAVRA MINHA E PALAVRA MINHA-OUTRA:
A PALAVRA BAKHTINIANA COMO RÉPLICA AO CONTEXTO
SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL BRASILEIRO**

Vol. 2

A QUESTÃO DA IDENTIDADE NACIONAL EM TEMPOS DE ÓDIO: O CASO DE “OS PARAÍBA”

Rossana Furtado¹¹

Laura Furtado Esteves¹²

Isadora Cássia Lúcio Da Rocha¹³

Resumo: Nossa pesquisa se deu no intuito de analisar a resistência aos discursos de ódio espalhados pelo nosso país, propagados, inclusive, pelo atual Presidente da República. Um dos episódios emblemáticos mais recente do presidente foi utilizar a expressão “os paraíba” para se referir aos políticos dos estados da região Nordeste do Brasil. A atitude xenofóbica do presidente em relação aos nordestinos chamando-os por um termo ofensivo utilizado no Rio de Janeiro causou uma reação em uma parcela da população, trazendo a palavra minha-alheia ao debate nas redes sociais, em que o riso se coloca como uma força social libertadora. Para entendermos o enunciado proferido pelo Presidente em seu acontecimento, partimos da premissa de que o discurso é a língua na concretude da vida. Compreender o acontecimento discursivo enquanto existir-evento que ressoa fios ideológicos e produz efeitos de sentido, permite que reconheçamos a origem de discursos de ódio que veem se espalhando e ganhando força no Brasil atualmente. O corpus é um meme que circulou ativamente nas redes sociais e foi contraposto com o mapa do resultado das eleições/2019. Para adentrarmos na questão, utilizamos as reflexões com base nas teorias do discurso do Círculo de Bakhtin, além da questão da identidade e das migrações. O que se percebe é que, através de discursos híbridos recheados de ironia, o brasileiro mostra sua indignação satirizando os tensos momentos político-sociais que estamos vivendo em tempos de ódio.

Palavras-chave: Meme. Riso. Palavra minha-alheia. Identidade.

Para não dizer que não falamos das flores, vamos aos espinhos

No ano de 2016, mais precisamente no fatídico dia da votação pela Câmara dos Deputados do “impeachment” da Presidenta Dilma, vimos e ouvimos um discurso de horrorizar até o último fio de cabelo: “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra¹⁴, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de tudo, o meu voto é sim”. Quem o pronunciou? O nosso Senhor Presidente (nem podemos mais usar Ilustríssimo, pois ele decretou que todas as autoridades devem ser tratadas como Senhor - um grande projeto político que ajudou muito o país, não acham?). E assim, começa a entrar nas mídias de forma mais presente o até então Deputado Estadual Jair Bolsonaro.

De lá para cá, vimos crescer e se confirmar o inesperado, o inequívoco. Estarrecidas, vivenciamos o que jamais imaginávamos lá em 2016: o final das apurações dos votos da eleição presidencial de 2018 anunciava a vitória de Jair Bolsonaro. Inacreditável, o candidato que baseou sua campanha na disseminação de discursos do ódio havia ganhado a eleição. As perguntas que nos fizemos eram muitas: o que será de nosso país agora? Como viver/conviver com tamanha onda de preconceitos? As ideias neoliberais extremistas vão nos levar aonde? A falta de empatia para com as minorias será cada vez maior? Como ficará a educação nesse cenário? entre tantas outras!

¹¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora da Escola SEB/Vila Velha e da SEDU/ES. E-mail: rossanafurtado@hotmail.com.

¹² Graduada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista de Iniciação Científica financiada pela CNPQ. E-mail: lau.esteves13@gmail.com.

¹³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: isadorarocha97@gmail.com.

¹⁴ Um dos mais terríveis torturadores da Ditadura Militar no Brasil.

Só sabíamos uma resposta: todas as questões sociais que já se encontravam desenrolando nas pautas políticas e sociais, mesmo que algumas ainda em estado embrionário, caíam por terra!

Mesmo tendo um candidato extremamente qualificado, o Fernando Haddad (formado em Direito pela USP, com mestrado em Economia e doutorado em Filosofia, com uma carreira acadêmica brilhante, com inúmeras produções científicas, professor e orientador de doutorado da USP) e considerado por muitos como o melhor Ministro de Educação que nosso país já teve, o povo preferiu o muito menos “qualificado” (por assim dizer).

Como sinaliza Foucault, “O poder não tem necessidade de ciência, mas de uma massa de informações, que ele, por sua posição estratégica, é capaz de explorar” (2019, p. 258). Essa citação se encaixa bem com o que estamos vivenciando em nosso país hoje: com o império da internet, a liquidez discursiva impulsionou a produção, circulação e a recepção dos discursos, principalmente nas redes sociais (FURTADO, 2019) e os apoiadores de Bolsonaro souberam usar e muito as tecnologias midiáticas a seu favor, fazendo insuflar uma multidão com um discurso anticomunista (como se o Partido dos Trabalhadores, no qual o Haddad é filiado, fosse um partido comunista), de resgate à família tradicional brasileira (seja lá o que for isso) e de morte aos bandidos, sem contar a inflamação dos discursos e até ações efetivas de agressão à comunidade LGBTQIA, aos indígenas e aos negros, revelando um posicionamento de ideologia racista e neofascista. O difícil de acreditar foi como pessoas “esclarecidas” se afinaram com esses discursos. Vem a questão: será que esses sentimentos já estavam presentes e adormecidos nessas pessoas? Pois aí se justificaria essa atitude de assimilar a palavra-alheia presidencial. Bakhtin (2006, p. 383) considera que “o eu se esconde no outro e nos outros, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo do eu único (*eu-para-si*) no mundo”. Os bolsominions (apelido dado aos seguidores do Bolsonaro) teriam, então, deixado fluir esses sentimentos apoiados pelos outros, se misturando aos outros, só assim poderiam defender esses discursos extremistas sem se destacarem, se projetando no existir-evento do outro. A palavra alheia se tornando palavra minha-alheia.

O que nos impulsionou para a escritura deste artigo, foi uma fala xenofóbica do presidente, no dia 19/07/2019, com o ministro Onyx Lonrenzoni, enquanto estavam em um café da manhã com vários jornalistas. O que Bolsonaro não sabia era que o microfone que se encontrava a sua frente estava ligado, captando sua conversa com o ministro. Seu enunciado foi o seguinte: “Daqueles governadores de paraíba, o pior é o do Maranhão [Flávio Dino, do PCdoB]. Tem que ter nada com esse cara”. A questão é que a palavra “paraíba” absorveu um sentido pejorativo a partir da migração em massa dos nordestinos para o sudeste no século XX, sugerindo que eram pessoas de menor valor pela baixa escolaridade e baixa classe social. Assim como os paulistas rotularam preconceituosamente os nordestinos como “baiano”, os cariocas os rotularam como “paraíba”, insinuando que as pessoas nativas desses estados seriam inferiores às pessoas do sudeste¹⁵.

De forma a aprofundarmos nessa questão, faremos um levantamento histórico sobre como se formou a identidade do brasileiro, em seguida discutiremos sobre os discursos e as relações de poder que surgem com a “virada” da direita política e, após, analisaremos um meme que circulou nas redes sociais como palavra minha-alheia num posicionamento de contrapalavra a essa palavra-alheia presidencial.

1. A formação do povo brasileiro

Para Caio Prado Júnior (2004, p. 19), todo povo, na formação de sua história, tem um certo “sentido”, que é adquirido através do seu passado colonial. Para analisar esse sentido, é preciso ter em mente quais foram os acontecimentos que cercaram essa colonização e suas consequências.

A colonização brasileira se deu primeiro de forma lenta e depois de forma desenfreada. Os portugueses utilizaram-se de maneiras diferentes para conseguir manter o processo colonial ocorrendo da melhor forma possível (para eles). Havia a necessidade de impor a cultura ibérica

¹⁵ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/termo-paraiba-usado-por-bolsonaro-reflete-preconceito-a-nordeste-e-cabe-punicao.shtml> > acessado em 04/08/2019.

para os povos que aqui habitavam, e isso foi feito, principalmente, através dos jesuítas que tinham como missão catequizar os povos indígenas. Porém, após passado anos do início desse processo de colonização, os portugueses, incluindo os jesuítas, começaram a ter divergências na maneira como os indígenas deveriam ser tratados, culminando na expulsão da Companhia de Jesus por Marquês de Pombal no final do século XVIII.

O resultado colonial brasileiro foi fruto de um processo cruel e sangrento, que culminou na morte de milhares de indígenas e negros, estes que foram forçadamente trazidos da África. Contudo, apesar desse passado doloroso, foram esses povos que moldaram o que hoje conhecemos como Brasil. De acordo com Ribeiro (2015),

Desse modo é, que, ao longo de décadas e séculos, vão surgindo modos brasileiros tão diferenciados uns dos outros, por suas singularidades, como homogeneizados pelo muito mais que têm em comum. Tais são, por exemplo, o baiano da Bahia gorda; o pernambucano do massapé; o são-franciscano da Bahia do bode; o sertanejo nordestino (RIBEIRO, 2015, P. 75).

O Brasil que conhecemos é um caldeirão efervescente alimentado por diferentes culturas, línguas, povos e outros inúmeros focos de diversidade cultural e social. Toda essa heterogeneidade é fruto de vários séculos de uma história sofrida que envolve escravidão, trabalho forçado e inúmeras imigrações, para citar o mínimo. Hoje, com toda a discussão sobre diversidade e com um retorno às matrizes de origem - como a africana, por exemplo - é inadmissível pensar em um país onde o próprio presidente da República age com descaso para com esse passado tão doloroso e ao mesmo tempo tão rico: uma história que, com certeza, precisa ser lembrada e refletida.

Voltando ao processo de povoamento, é praticamente consenso entre os primeiros historiadores e teóricos que estudaram sobre a História do Brasil o foco nas “três raças” como pontos da formação do povo brasileiro. Essas três raças são o negro, os povos indígenas e o europeu (branco), tornando-se a principal fonte de contribuição para o que temos hoje como população brasileira. O alemão Von Martius (1956), que dedicou sua vida a viajar pelo Brasil e a estudar o povo brasileiro, escreve em suas obras sobre o “Mito das Três Raças”, no qual cada uma dessas três são forças diferentes que se unem para formar uma nova: o povo brasileiro.

Para o historiador, cada uma deu uma contribuição: a dos indígenas foi uma contribuição a nível da espiritualização pelo contato e respeito com a natureza; a dos negros foi a maneira como o tráfico negreiro favoreceu o comércio e a agricultura; por fim, a contribuição dos brancos é todo o resto como a religião, boas maneiras, etc. Por fim, Martius ainda diz que a ameaça indígena causou uma coesão social, que levou a um processo de milícias, o que também ocasionou um sistema de municipalidades autônomas e sofisticou os sistemas de defesa.

Outro autor que fala sobre isso é Paulo Prado (1997), que diz que a colonização do Brasil foi, na verdade, um subproduto da nação portuguesa, pois os colonizadores que aqui vieram eram considerados a escória da sociedade em Portugal. Observa ainda que o homem renascentista estava apenas recém-liberto das amarras medievais, e isso levou à luxúria e à cobiça por partes dos colonizadores. Além disso, alega que os colonos portugueses eram transoceânicos, ou seja, estavam aqui apenas para explorar e não sentiam nenhum tipo de afeição com nossa terra. Em relação às três raças, Prado incita que é importante estudá-las para entender melhor o funcionamento do país. Apesar de postular que o mestiço é fisicamente fraco (no sentido de força mesmo), o autor afirma que a mestiçagem foi de certa forma positiva, alegando que o negro era uma raça “inferior” e que tenderia a desaparecer com o tempo, pois acreditava que o gene branco era o dominante.

Apesar de extremamente racistas e preconceituosas, essas análises são importantes para a compreensão do que se entendia como Brasil, porém, é praticamente consenso entre os estudos mais atuais de que essas teorias estão ultrapassadas e não mais podem ser usadas para a representação do nosso país. Para Sérgio Buarque de Holanda (2004), por exemplo, é inadmissível estudar a história do Brasil por “raças”, pois elas não existem, e, se não existem, logo não poderia haver o ‘encontro’ dessas raças diferentes. Para ele, não se pode condicionar o ‘ser brasileiro’ a aspectos puramente biológicos.

Podemos citar, além de Buarque de Holanda, Lilia Moritz Schwarcz, que em sua teoria acolhe todos os discursos então existentes - mito das três raças, da democracia racial, entre outros - e diz que eles são, na verdade, mitos nacionais. Diz que muitas, vezes, no Brasil, “o conceito de raça é substituído pela noção de cor” (SCHWARCZ, 2012, p. 52), e isso é notado na forma como, em alguns momentos, a mesma pessoa se vê como branca, e em outras se vê como negra, e até mesmo no conceito de ‘pardo’, no qual a pessoa não precisa se declarar necessariamente preto, utilizando o pardo como um termo guarda-chuva.

Esses dois historiadores servem como exemplo de que já existe uma gama de teorias que fazem uma análise mais precisa do ‘ser brasileiro’, e que não apelam para afirmações racistas, preconceituosas. Assim, é inadmissível que o Presidente da República faça certos tipos de declarações xenofóbicas, discriminatórias e hostis. Uma matéria do jornal Folha de São Paulo, publicada no dia 29 de julho de 2019¹⁶, reúne inúmeras declarações polêmicas, preconceituosas e até mesmo falsas do presidente Bolsonaro proferidas em apenas 10 dias, como, por exemplo, quando ironizou a morte de Fernando Augusto Santa Cruz de Oliveira, assassinado pela ditadura militar e pai do atual presidente da OAB, Fernando Santa Cruz. Relacionado também à ditadura, ele chama a jornalista Miriam Leitão, que durante o regime foi presa, espancada e torturada enquanto estava grávida, de mentirosa. Também foi nesse pequeno período de dez dias que Bolsonaro fez a declaração já citada neste artigo sobre ‘os paraíba’, termo usado pejorativamente no Rio de Janeiro para se referir à pessoas de migração nordestina. Além disso, profere declarações absurdas sobre não existir fome no Brasil, quando, entre 2016 e 2018, de acordo com uma pesquisa realizada por um dos organismos da ONU, estima-se a existência de 5 milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar no país.

2. ‘Ser brasileiro’: Macunaíma, Jeca Tatu e outras personagens da literatura brasileira

A literatura brasileira é extremamente rica em representações sobre o povo brasileiro. São inúmeros os autores, que, em suas obras e na criação de suas personagens, tentam demonstrar o que é ser brasileiro com as suas vivências, do norte ao sul do país. Dentre eles, podemos citar Mário de Andrade com a obra (e personagem) *Macunaíma* (1998) e Monteiro Lobato, que, na obra *Urupês* (1974), nos apresenta a personagem Jeca Tatu. De uma forma não caricata, é importante falar das personagens de Euclides da Cunha (1905), que busca nos mostrar um *sertão* mais realista, assim como Graciliano Ramos (2003). Enfim, são inúmeras as tentativas de ao menos *tentar* mostrar como é a realidade do nosso povo e como nos identificamos enquanto seres humanos e como brasileiros.

Em *Macunaíma* (1998), por exemplo, somos apresentadas à história de um índio negro (Macunaíma), caracterizado principalmente por sua preguiça. Toda a trama do livro é baseada em sua vida onde nasceu, na região amazônica, e na sua migração para São Paulo. Não é a intenção deste artigo fazer uma análise detalhada sobre a narrativa da obra, portanto, iremos destacar somente os pontos que mais nos importam aqui. Um deles é a água-benta, que transforma Macunaíma em um homem branco, loiro, de olhos claros e que, de acordo com o próprio, o faria se encaixar melhor em São Paulo. Essa água benta seria a responsável pelo embranquecimento dos negros e indígenas, fazendo uma clara alusão à aculturação, ao catecismo forçado e a colonialidade. Um ponto interessante que vale a pena destacar é o fato de que ele só se torna um homem civilizado quando sua pele embranquece e seus cabelos e olhos clareiam. É algo caricatural, ele não incorpora as características da civilização, mas as absorve. Macunaíma é, de certa forma, uma sátira e uma crítica ao estado de selvageria do povo brasileiro.

Jeca Tatu é outra personagem, apresentado como um caboclo nascido na zona rural de São Paulo, é caracterizado por sua preguiça e pelos seus modos caipiras. Uma das afirmações de Monteiro Lobato é que “*Jeca Tatu não é assim, ele está assim*” (1974), vai no caminho muito conhecido que diz que o brasileiro se encontra na posição “ruim” em que está porque quer, e não por não ter condições de sair

¹⁶ Acesso em 05/08/2019: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/em-10-dias-declaracoes-de-bolsonaro-tem-preconceito-dados-falsos-e-sarcasmo-relembre.shtml>

dela. Essa narrativa da meritocracia é, inclusive, muito utilizada até os dias atuais, inclusive pelo então presidente Jair Bolsonaro. Essa é uma narrativa extremamente racista, pois coloca a pessoa na condição de marginalizada como se ela estivesse nessa posição porque quer, o que não é verdade, pois sabemos que nem todos têm as mesmas oportunidades na vida.

Esses dois exemplos mostram bem como a sociedade brasileira é vista, até mesmo pelos próprios brasileiros. A narrativa da meritocracia é fácil de ser encontrada e até mesmo proferida pelas próprias pessoas que são marginalizadas, que acabam reproduzindo um discurso que é divulgado pela grande mídia. Além deles, podemos citar vários outros exemplos, como a personagem “Zé Carioca”, criada por Walt Disney, que é retratada como um carioca malandro, que escapa de todos os seus problemas utilizando o “jeitinho brasileiro”. Temos também João Grilo, personagem do sertão nordestino que aparece na obra ‘O Auto da Compadecida’ (2018) de Ariano Suassuna, que sempre cria artimanhas para se dar bem.

Todos esses exemplos mostram que não é incomum que os brasileiros se vejam incapazes de progredirem, com uma “síndrome de vira-lata” em relação aos outros países e sempre prontos para resolverem as coisas com seu “jeitinho brasileiro”. Porém, muitos anos se passaram desde a criação dessas obras, e muitos autores e teóricos atuais tentam mudar essa imagem do Brasil hoje em dia.

3. Em busca de uma ‘vida melhor’: a migração nordestina para o sudeste

A partir dos anos 60, o Sudeste passa a se destacar ainda mais como uma das regiões que mais prospera economicamente no país. Há migrações em massa para todos os estados que o compõe. Não foi diferente com os nordestinos, principalmente com os que viviam no sertão: um grande número de migrantes, principalmente de baianos e paraibanos, saíram do Nordeste para buscar uma tentativa de vida melhor. Os baianos preferiram São Paulo, enquanto os paraibanos, o Rio de Janeiro. Foi daí que surgiu a expressão xenofóbica ‘paraíba’, para designar esses migrantes, que foi utilizada pelo presidente Jair Bolsonaro de forma extremamente pejorativa.

O professor de letras da UFPR Carlos Alberto Faraco¹⁷ diz que os termos ‘baiano’ e ‘paraíba’ passaram a designar nordestinos em geral com uma conotação extremamente negativa, indicando pessoas ignorantes, desqualificadas, de baixa renda, entre outras. Essa pejoratividade acontece uma vez que os cariocas e os paulistas viam os nordestinos como “ladrões” dos seus empregos, além de que, em sua grande maioria, eles eram pessoas de baixa renda e sem quase nenhum estudo, que migraram em busca de uma vida melhor.

De acordo com Justo e Silveira Neto (2009), a região Nordeste, na maior parte do tempo, é a que mais perde população em forma de migrantes. Por outro lado, a região Sudeste é a que mais recebe esses migrantes. Essas migrações de longa distância foram muito intensas nos anos 1960 e 1970, mas, de uns tempos para cá, tem ocorrido a chamada migração de retorno, na qual esses migrantes retornam aos seus estados de origem.

O nordestino que veio para o Sudeste, porém, não deixa de ser nordestino com o distanciamento do sertão. Ele se redescobre um “nordestino do sudeste”, pois, de acordo com Alves Santos (2010), são criados núcleos nos quais são perpetuadas a cultura nordestina, só que agora influenciada pela cultura local e criando uma outra, contaminada, mas sem perder sua identidade raiz. É como sinaliza Hall (2006), a questão da identidade na pós-modernidade acaba se tornando fragmentada

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987 apud Hall, 2006, p. 12-13).

¹⁷ Notícia da Folha de São Paulo. <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/07/termo-paraiba-usado-por-bolsonaro-reflete-preconceito-ao-nordeste-e-cabe-punicao.shtml>> Acesso em 07 de setembro de 2019.

Quando os nordestinos se veem em contato com a cultura do Sudeste, acaba por ser contaminado por ela. Dentro de uma nova ordem social, na qual as pessoas têm acesso instantâneo a todo e qualquer tipo de informação e contato com culturas diversificadas, não há como o sujeito manter uma centralidade, é preciso que haja uma adaptação rápida da identidade para cada lugar social em que ele se encontre, daí a concepção “o sujeito e as identidades”. No entanto, por mais que ocupemos lugares sociais diferentes, aquilo que nos torna sujeitos singulares, que marca nossa subjetividade, permanece conosco onde quer que estejamos. E a reação nas mídias dos nordestinos pós a fala xenofóbica, deixou isso bem claro: o orgulho deles em relação à seu sotaque, sua cultura.

4. A virada da Direita: discurso, ideologia e poder

O discurso é a língua na concretude da vida. São nas relações intersubjetivas, providas de sujeitos sócio-históricos e ideológicos, que o discurso acontece; é o meio pelo qual todas as relações sociais se concretizam produzindo e intermediando nossas vivências, sempre atravessado pelas palavras alheias. Nós significamos e ressignificamos o mundo *no, pelo e*, como acrescenta Paula (2019), *com o discurso*. São os elos da cadeia verbal que vão se interligando e ressoando posicionamentos de forma a nos constituir como sujeitos ativos e responsivos no nosso existir-evento. A palavra minha ecoa no outro, assim como a palavra outra ecoa em mim, e nesse processo torna-se palavra minha-outra-minha, sempre num movimento dialógico e dialético infinito. “Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam” (BAKHTIN, 2006, p.384). O discurso é a arquitetônica do ser vivente no mundo: eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim (BAKHTIN, 2017). O discurso é dialógico por natureza, e a natureza humana é discursiva por sermos seres dialógicos; e “a dialogicidade do discurso também se encontra na resposta alheia, já que todo discurso é orientado e determinado pelo discurso-resposta futuro: é a responsividade um dos fatores que permite que o enunciado se concretize” (FURTADO, 2019). São nas interações intersubjetivas que somos impregnados de elementos linguísticos e extralinguísticos que nos permitem produzir e inferir sentido. A língua/linguagem, como sinaliza o Círculo, é uma arena de lutas, na qual se travam os embates ideológicos.

Toda palavra é ideológica e está carregada de palavras outras, de contrapalavras. A minha palavra nasce na palavra alheia, que volta a mim como palavra-minha-alheia. Todo signo é ideológico, porém, para o Círculo, as palavras são os signos *par excellence* por serem neutras e se imbuírem de ideologia e efeitos de sentido a cada vez que são pronunciadas, a depender do contexto sócio-histórico em que são proferidas e pelo posicionamento ideológico dos sujeitos que as proferem. Vale lembrar que

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 / VOLOCHÍNOV, 2012, p. 98-99 - grifos do autor).

Assim é que vemos nosso país envolto num emaranhado discursivo no qual os embates fazem deslizar sentidos, buscando um efeito de verdade em posicionamentos que já deveriam ter ficado para trás (pelo menos podemos sonhar!). Conforme analisa Furtado (2019), podemos citar como os sentidos não são dados *a priori* com o exemplo da palavra democracia, que em um contexto dialógico, por exemplo o do Presidente Jair Bolsonaro, democracia significa tirar direitos do cidadão, diminuir o papel do Estado nas nossas vidas, dar segurança ao mercado financeiro, interferir nos direitos das minorias, direcionar as questões da educação, etc. Em outro contexto dialógico, o de Cuba, democracia significa dar saúde, educação, moradia, etc. gratuitos para toda a população. Portanto, os efeitos de sentido do uso da palavra 'democracia', nos dois casos, são completamente diferentes, como se fossem palavras antagônicas.

Diante de tantos embates vivenciados atualmente em nosso país, decidimos focar este trabalho nos múltiplos sentidos da palavra “paraíba”, que entrou em cena na mídia com o infeliz comentário do presidente. Relembramos a primeira parte de sua fala: “Daqueles governadores de paraíba...”. Começamos pensando a partir de Bakhtin (2006, p. 371) que “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem.”. Dessa forma é que vemos retornar a utilização do termo ‘paraíba’ de forma pejorativa como explicamos na introdução deste trabalho. Segundo Dante Lucchesi¹⁸, professor de letras na UFF (Universidade Federal Fluminense), numa reportagem, “era uma população mais pobre, marginalizada na periferia dessas cidades [São Paulo e Rio de Janeiro], já que os nordestinos que migravam eram retirantes, pessoas de baixa escolaridade e se ocupavam com trabalhos menos qualificados”. E o professor completa dizendo que “o termo ‘paraíba’ é carregado de preconceito no Rio de Janeiro”, cidade em que o presidente morou a maior parte de sua vida, apesar de ser paulista. “Nesse caso, é claramente um termo pejorativo que reflete uma postura preconceituosa, lamentavelmente por parte do presidente, que devia representar todos os brasileiros”. E Faraco, que também foi ouvido nessa reportagem, corrobora “O uso pejorativo está claramente vinculado à migração dos nordestinos para o Sudeste. Eram pobres e ficou aquela pecha de recusa a esse tipo de migrante”.

O discurso do presidente vem carregado desses enunciados na engrenagem discursiva, e, como nos indica Bakhtin (2006, p. 371), “entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas”, nos levando a pensar que a relação entre a fala do presidente e o enraizamento histórico xenofóbico do termo “paraíba” se dá pelo posicionamento ideológico do Bolsonaro.

Furtado (2019) discutiu em sua tese de doutoramento que hoje podemos falar não mais em dois tipos de ideologia, conforme vemos nas teorias do Círculo, mas num processo de alargamento da teoria, nos dias atuais nos deparamos com três: a ideologia dominante, que é aquela na qual se vê a maioria da população; a oficial, que se firma nas instituições, como a Constituição, que pode incidir ou não com a dominante; e as ideologias do cotidiano, que circulam nas relações intersubjetivas do dia a dia. Ainda assim, a questão da(s) ideologia(s) tem passado nestes últimos tempos no Brasil por situações conflitantes e divergentes (por assim dizer), e nesse evento preconceituoso, que tomamos como *corpus* de análise, ressalta aos nossos olhos uma complexa condição: essa ideia de que os nordestinos são “inferiores” não nos parece ser a ideologia dominante no país como um todo, nem de longe a ideologia oficial do Estado de Direito (a legislação promulga que todos são iguais perante a lei e que não se pode ter preconceito em relação à raça, sexo, etnia, entre outras), em contrapartida, esse posicionamento ideológico veio do presidente do país ao dar instruções para seu ministro, fato que fica difícil encaixá-la como ideologia do cotidiano, uma vez que circula na mais alta esfera política brasileira. Feitas essas considerações, acreditamos que essa fala vem propor uma ideologia de um grupo, que viu sua luz através desses discursos que envolvem o “bolsonarismo”. É esse impasse que nós, estudiosos do discurso e da História, precisamos elucidar nesse período sombrio da democracia brasileira. Nossa esperança e vontade é de que possamos ter uma resposta maciça em breve, mas aceitamos que ainda há alguns caminhos a percorrer. E o que temos para o momento são grupos sociais reagindo, separadamente, a essas afrontas, como foi o caso de nordestinos que responderam rapidamente nas redes sociais.

Segundo Foucault (2019, p. 44), os enunciados produzem “efeitos de verdade” no interior dos próprios processos discursivos, que “não são em si nem verdadeiros nem falsos”. E a “verdade” é, ainda sob o olhar de Foucault (2019, p. 53),

o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder!; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT, 2019, p. 53).

¹⁸ Fonte: <<https://cidadeverde.com/noticias/304494/termo-paraiba-usado-por-bolsonaro-reflete-preconceito-a-nordeste-e-cabe-punicao>> acessado em 05/08/2019.

A questão é que o governo atual tem atuado fervorosamente nas redes sociais difundindo discursos de extrema direita, propondo-os como verdade, tanto no plano econômico quanto no social, levando uma parcela da população a acreditar que esses posicionamentos radicais são o caminho para a “salvação” do Brasil. E essas pessoas ou se afinam diretamente com discursos preconceituosos em relação às minorias ou parecem não dar importância a isso, como se fosse algo natural, defendendo o presidente pelo lado econômico, o que acaba por atribuir verdade a esses discursos e, conseqüentemente, dando poder a eles. Bakhtin, nos seus escritos *Apontamentos de 1970-71* (inserido na coletânea de *Estética da Criação Verbal*, 2006), pontua que o jornalismo e seus gêneros atuam como uma espécie de retórica moderna, alargando para os dias atuais, incluímos aqui também as redes sociais, e que “na retórica, há os indiscutivelmente inocentes e os indiscutivelmente culpados, há a plena vitória e humilhação do adversário” (2006, p. 386). Com esse pensamento, podemos dizer, ao analisarmos os discursos circulante nas redes sociais e na esfera jornalística, que no embate entre a extrema direita e os esquerdistas (o centro pendula hoje mais para a direita do que para a esquerda) temos uma argumentatividade forte que propõe a humilhação ora de um lado ora do outro. Segundo Furtado (2019), a liquidez discursiva que se faz presente no século XXI, favorece uma arena de lutas onde todos têm vez, apesar de vermos nas redes sociais (aqui estamos nos referindo à nós, escritoras deste capítulo) com maior frequência discursos fervorosos da esquerda, talvez por que a esfera jornalística mais “tradicional”, ou seja, os jornais mais consolidados pelo tempo de existência, não façam uma frente mais dura contra o governo. “A discussão retórica é uma discussão na qual o importante não é se aproximar da verdade mas vencer o adversário” (BAKHTIN, 2006, p. 389), e o “adversário”, ora são as minorias e quem se afinam com elas ora é o próprio governo, tendo o presidente como figura mor a ser vencido.

As campanhas eleitorais de 2018, principalmente no segundo turno, foram feitas em cima de discursos de ataque e contra-ataque. As palavras alheias povoavam os discursos próprios ressignificadas, não apenas como contrapalavras, mas como palavras bombas, na intenção de minar o “inimigo”. Com o império da internet e a liquidez discursiva do século XXI, esses discursos inundavam as redes sociais criando redes de ódio e desavenças. Bakhtin nos disse que

“em vez de descobrir a verdade (positiva) relativa (parcial) das suas teses e do seu ponto de vista, os indivíduos procuram - e com isso perdem todas as suas forças - refutar e destruir inteiramente seu adversário, tendem para a destruição total do ponto de vista do outro” (2006, p.372).

Sábias palavras, Bakhtin, pois foi isso que vimos e vemos acontecer em relação à política no nosso país.

Sobre a questão da ideologia, precisamos entender sua historicidade percebendo como os fios ideológicos dão vida à palavra: no início (final do século XIX), foi cunhado por de Tracy e se tratava de uma ciência cujo o foco era estudar a constituição das ideias sob o prisma do materialismo, uma vez que elas se originam das relações do homem com o seu meio e têm, dessa forma, uma base material (COSTA, 2017, p. 52). Na era pós-napoleônica, os ideólogos foram usados como bodes expiatórios para justificar a derrota desse “regime” e a ideologia, como ciência digna do mais alto respeito, foi, gradualmente, sendo vista “como ideias abstratas e ilusórias, digna apenas da ridicularização e desprezo (THOMPSON, 1995, p. 48).

Marx e Engels elaboraram o materialismo histórico-dialético, que pressupõe que a História deve ser estudada em relação às condições materiais dos indivíduos: “o que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção” (MARX e ENGELS, 2010, p. 45). E numa crítica aos filósofos alemães (ideólogos, como os autores às vezes os chamam), dizem que estes consideram como se as ideias viessem do Céu para a Terra, o que, na verdade é o contrário: “É onde termina a especulação, isto é, na vida real que começa a ciência real, positiva, a expressão da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático do homem” (p.52). Sobre a consciência, afirmam que “conseqüentemente, desde o início é um produto social, e o continuará sendo enquanto existirem homens” (p.56).

Volochínov, em seu ensaio “O que é a linguagem”, diz: “Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do

homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas” (2013, p. 138). A teoria do Círculo Bakhtiniano não alvitra que o ser, em todo o seu existir-evento, tenha total ciência e consciência dos efeitos que a ideologia (ou as ideologias de classe, como propõe em vários momentos os teóricos do Círculo) traz em todas as camadas e momentos da vida, uma vez que nós somos efeito (consciente e inconscientemente¹⁹) das ideologias que perpassam nosso dia a dia, seja nas interações familiares e amigáveis (ou não) do cotidiano (a ideologia do cotidiano); seja em nossas relações nas esferas mais instituídas (a ideologia oficial/dominante).

O que presenciamos nos dias atuais é um efervescer de lutas ideológicas nas redes sociais, seja em forma de ataques diretos entre ativistas da direita e da esquerda, seja em forma de sátiras, na qual o riso se transforma em uma prática social libertadora: “A seriedade amontoa as situações de impasse, o riso se coloca sobre elas, liberta delas. O riso não coíbe o homem, liberta-o” (BAKHTIN, 2006, p. 370).

5. A força libertadora do riso: a carnavalização nos dos memes

Acreditamos que o riso tem sido uma das formas (se não, A forma) pela qual temos conseguido amenizar todas as feridas abertas pelos discursos e atitudes desse governo cambiante e sem pudor. Mais uma vez nos apoiamos nas ideias de Bakhtin (2006, p 370) numa tentativa de compreensão ativa e responsiva: “Tudo autenticamente grande deve incorporar o elemento do riso. Caso contrário, torna-se ameaçador, terrificante ou empolado; quando menos, limitado. O riso abre cancelas, torna o caminho livre”. Os memes são um grande exemplo disso. É um gênero que surgiu nas redes sociais e que vem ganhando muita força, pelo alto grau de replicação e por serem, em sua maioria, respostas rápidas com efeito risível a situações constrangedoras no âmbito político, econômico e social.

Ao pensarmos na questão da forma composicional, conteúdo e estilo, o meme se comporta de maneira muito peculiar, pois esse gênero se materializa sob variadas dinâmicas discursivas que vão de uma única modalidade sígnica à soma de várias modalidades sígnicas discursivas; em relação ao conteúdo, o meme abarca uma visão crítica de discursos oficiais/dominantes, em sua maioria esmagadora; na questão do estilo, ressaltamos a questão do humor, seja risível, irônico ou sarcástico, que é a base de seu projeto de dizer, que se pretende liberto, refletindo a subjetividade do locutor e a liquidez do gênero. Essa característica é a que há de mais de estável nesse gênero.

A carnavalização como processo discursivo é dessacralização do discurso oficial/dominante. Numa cosmovisão ambivalente, os discursos são distorcidos, rebaixados, tornados mais líquidos. É uma fuga do mundo oficial denso para um mundo não-oficial risível, na ambivalência das contradições.

O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida festiva. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas de rito e espetáculos cômicos da Idade Média (BAKHTIN, 2013, p. 7).

O discurso oficial/dominante e o não-oficial se misturam na praça pública das redes sociais. O carnaval é ambivalente, associa o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante. A carnavalização se propõe nas práticas discursivas como um processo de dessacralização de discursos oficiais, de desestabilização do sério, provocando o riso ao brincar com os discursos que refletem as ideologias oficiais/dominantes. O princípio cômico carnavalesco pertence à esfera particular da vida cotidiana (BAKHTIN, 2013).

Trazemos para a cena um meme que foi disparado no dia em que o presidente do Brasil soltou a pérola sobre “os paraíba”. Os moradores do nordeste revidaram a palavra alheia do presidente com uma palavra minha-alheia resignificada pelo riso. “A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso” (BAKHTIN, 1998, p. 141), neste caso, o embate pela contrapalavra carnavalizada.

¹⁹ O inconsciente ao qual nos referimos é o que se encontra no discurso interior conforme colocado por Volochínov e Bakhtin e não o inconsciente como o inacessível, conforme Freud.

Vejamos:

Figura 1 - Meme “Eu avisei”²⁰



Figura 2 - Mapa do resultado das eleições de 2018 BBC²¹



6. Análises

Logo após a (in)crível fala do presidente, uma enxurrada de discursos surgem nas redes sociais, tensionando o “efeito de verdade” a partir das forças centrífugas, que se projetam para fora, irrompendo com a centralização do poder. Esses discursos, essas contrapalavras, num movimento dialógico e dialético, buscaram na palavra alheia presidencial, uma palavra minha-alheia, ressignificada: o que havia de preconceito, tornou-se poesia, memes satíricos, reportagens etc.

Nos propomos neste trabalho a analisar um desses memes. Os fios ideológicos tecidos nesse discurso (Meme 1 – “Eu avisei”) nos remete à eleição de 2018, na qual o presidente Bolsonaro foi eleito. A Figura 2 retrata o mapa da votação, mostrando que o nordeste em peso votou contra o

²⁰ Fonte: WhatsApp das autoras.

²¹ Fonte: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45997474> > Acesso em 17/09/2018.

Bolsonaro. Através desse gatilho, o meme insinua para o resto do Brasil que os nordestinos não “são culpados” por todos os devaneios aos quais estamos vivendo com as políticas e posturas do presidente eleito, de seus filhos e de sua equipe.

A carnavalização se dá ao inverter o discurso oficial, quer seja, o mapa das eleições, num discurso ambivalente e risível, que brinca de maneira crítica, ressignificando e causando efeitos de sentidos outros que não os do discurso originário. As cores também nos dizem muito: o vermelho, que simboliza a esquerda (no caso o candidato Fernando Haddad, do PT), e o verde (cor usada junto com o amarelo pela direita, numa tentativa de simbolizar o patriotismo).

Uma outra questão que permeia o meme é a questão do grande tempo, o tempo histórico, no qual o discurso verbal “eu avisei”, remete à época das eleições e perdura até os dias atuais e do pequeno tempo em “você não escutaram”, como se cada ato do presidente ecoa este discurso, no aqui e agora.

A falta de respeito e o preconceito com os nordestinos ficou estampada em quase todos os jornais e mídias sociais, inclusive internacionais. O posicionamento neofascista e xenofóbico do presidente deixou uma parcela da população indignada, o que favoreceu a replicação do meme pelos sujeitos que não compartilham desse ponto de vista.

Sendo o discurso uma arena de lutas, a contrapalavra veio quase que instantaneamente, na liquidez discursiva das redes sociais. Várias pessoas assumiram ativa e responsivamente, através da alteridade, o discurso dos nordestinos, e na autoria líquida (FURTADO, 2019), inundaram seus grupos e seus perfis com os memes e outros discursos de repúdio à fala do presidente, como sujeitos ideológicos que somos.

O Nordeste é uma das regiões que mais foram beneficiadas com os governos do PT (principalmente os regidos pelo ex-presidente Lula). As políticas públicas voltadas para a população de baixa renda realizadas pelo Partido dos Trabalhadores foram extremamente benéficas para essa parcela da população, que, durante o governo Lula, conseguiu inclusive sair da linha da pobreza²², com o auxílio de programas como o Bolsa Família, que é inclusive modelo para vários outros programas sociais de países considerados “desenvolvidos”.

O nordeste, então, por ter sido uma das regiões mais beneficiadas, tende a votar nas eleições em governos mais voltados à esquerda, sendo os votos concentrados principalmente nos candidatos vinculados ao PT. Isso é perceptível na imagem 2, a qual apresenta um mapa de desempenho das eleições e confirma o fato de que os nordestinos tendem a votar em governos de esquerda.

É inadmissível que o dito “presidente” da República Federativa do Brasil, em 2019, após anos e anos de lutas contra o preconceito e contra a discriminação, diga frases tão racistas e preconceituosas como as que foram analisadas neste capítulo. É papel de um presidente zelar por sua população e fazer o possível para melhorar as condições de vida de seus habitantes, coisa que Bolsonaro não vem fazendo desde que entrou no governo. Desde que assumiu a presidência, fez questão de continuar com os planos do governo ilegítimo de Michel Temer, e o Brasil entrou em uma onda de retrocessos significativa. Houve diminuição nas políticas relacionadas às minorias, à saúde pública, ao desmatamento, cortes drásticos na educação e outras políticas públicas importantes para o desenvolvimento do país.

(In) conclusões

Parece que estamos revivendo o período de colonização, só que agora os colonizadores são uma parcela do próprio povo brasileiro, que não respeita os próprios modos diferenciados que nosso povo foi adquirindo, como nos instruiu Ribeiro (2015). O nosso caldeirão efervescente, heterogêneo, rico em diferentes culturas, que deve ser admirado, acabou por ser vítima de um preconceito enraizado desde a época das grandes migrações internas, quando a seca reinava no

²² <https://exame.abril.com.br/brasil/sair-do-mapa-de-fome-da-onu-e-historico-diz-governo/> Acesso em 29 de setembro de 2019

nordeste e o sudeste parecia ser a salvação para os nordestinos. A figura mais importante para unir os brasileiros de todos os cantos, deveria ser o presidente, mas infelizmente o que vemos é exatamente o contrário, com o principal representante do país revelando um posicionamento sócio-histórico e ideológico inebriado de preconceitos de toda a sorte, percebido pelos temas e pelo tom que imprime em seus discursos.

Toda a luta do povo brasileiro está sendo minimizada e deslegitimada pelo presidente Bolsonaro, que, em todos os seus discursos como representante da nação, imprime um tom preconceituoso e diminui o povo que luta por uma vida melhor.

O papel do tom. (...) O aspecto menos estudado da vida do discurso. Não é o mundo dos tropos, porém o mundo dos tons e matizes pessoais, mas não em relação aos objetos (fenômenos, conceitos) e sim ao mundo das personalidades dos outros. O tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 391)

Vimos, no decorrer deste capítulo, como essa parcela da população se esforçou para tentar melhorar a vida, deixando suas casas e suas famílias para migrar para a região sudeste em massa nas décadas de 60 e 70, principalmente. Desde o início da colonização brasileira, fomos forçados a aderir costumes e culturas de outros países, e foi com muita luta que o povo brasileiro conseguiu criar uma cultura "própria".

Referências

- ALVES SANTOS, L. A. **Literatura de cordel e migração nordestina: tradição e deslocamento.** Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia de linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- _____. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.
- COSTA, L. R. **A questão da ideologia para o Círculo de Bakhtin: e os embates no discurso de divulgação científica da revista Ciência Hoje.** Cotia: Ateliê Editorial, 2017.
- CUNHA, E. **Os sertões: campanha de Canudos.** 1905.
- DE ANDRADE, M. **Macunaíma.** Editorial CSIC-CSIC Press, 1988.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 9ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FURTADO, R. **Diálogos do Cotidiano nas Redes Sociais: A Liquidez Discursiva nos Memes.** Tese (Tese de doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo. 2019. 196 p.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** 26ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- JUNIOR, C. P. **Formação do Brasil Contemporâneo.** 23ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- JUSTO, W. R.; SILVEIRA NETO, R. M. Quem são e para onde vão os migrantes no Brasil? O perfil do migrante interno brasileiro. **Revista da ABET**, v. 8, n. 1, p. 125-144, 2009.
- LOBATO, J. B. M. **Urupês.** Editora Brasiliense, 1974.
- MARTIUS, K. F. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista de História da América.** n. 42. Dez. de 1956. p. 433-458
- MARX, K. E ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo, Ed. Martins Claret, 2010.

PAULA, L. **Verbivocovisualidade**: Procedimentos de Análise. Minicurso ministrado no 2º Encontro Intergrupos Bakhtinianos na Universidade Federal do Espírito Santo, realizado em Vitória, em junho de 2019.

PRADO, P. **Retrato do Brasil**. 2ª edição. São Paulo, IBRASA, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Editorial Norma, 2003.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 3ª edição. São Paulo: Editora Global, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 48-55, Jan. 2012.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Nova Fronteira, 2018.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

O INDICIARISMO DIALÓGICO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Gisele de Freitas Paula Oliveira¹

Resumo: Este texto visa apresentar uma possibilidade teórico-metodológica para pesquisas qualitativas interpretativas em ciências humanas à qual nomeio indiciarismo dialógico. Sendo o objeto de pesquisa das Ciências Humanas o ser expressivo e falante, o enunciado concreto deve ser compreendido como um ato realizado por um sujeito ativo, responsivo e responsável, que se subjetiviza nas interações ideológicas ao responder singularmente aos diversos fios ideológicos que atravessam a sua existência. Dessa forma, a criação verbal é um diálogo que responde às vozes sociais, um ato estético resultante de um posicionamento ético. Nessa criação verbal, é possível encontrar indícios que, como dados singulares, podem iluminar toda a compreensão do ato verbal. Os signos ideológicos podem se constituir como indícios que indicam as relações dialógicas no dizer do sujeito e devem orientar a compreensão do enunciado. Dessa forma, os signos ideológicos são indícios dialógicos para produção de sentidos.
Palavras-chave: Metodologia. Ciências Humanas. Indiciarismo Dialógico.

Introdução

As Ciências Naturais e as Ciências Exatas, ao desenvolverem seus estudos, estão diante de uma *coisa muda*, à qual se observa, descreve, pergunta e a resposta não vem de outro a não ser do próprio pesquisador. É por isso que elas falam *sobre* ou *do* objeto, não *com* o objeto. Partindo apenas de uma consciência, essas ciências se colocam em monologismo com seu objeto e, por isso, a explicação torna-se o centro de suas pesquisas.

Ocorre que o objeto das ciências humanas tem outra natureza e, por isso, exige uma outra postura teórico-metodológica para que sua compreensão seja realizada de maneira responsável. No Círculo de Bakhtin, é possível encontrar uma proposta de compreensão do objeto ativo e falante que é o ser cognoscível. Em Ginzburg (1989), encontramos o Paradigma Indiciário, que subsidia a compreensão de uma realidade que não foi diretamente experimentada pelo pesquisador, mas que pode ser por ele reconstruída e compreendida. A articulação dessas duas posturas, à qual nomeio como *indiciarismo dialógico*, pode subsidiar o trabalho com pesquisas qualitativas interpretativas cujo objeto é tão complexo: o humano.

Para apresentar o *indiciarismo dialógico*, organizo esse texto da seguinte maneira: na primeira parte apresento a concepção dialógica de sujeito, pesquisa e compreensão. Na segunda, retomo o conceito de enunciado concreto, bem como a relação do mundo ético com o estético. Em seguida, trago o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) para o texto a fim de associá-lo à concepção dialógica do Círculo de Bakhtin e, assim, propor o *indiciarismo dialógico* como uma metodologia possível para pesquisa em Ciências Humanas. Por fim, apresento um acabamento provisório desse texto.

1. A perspectiva dialógica de sujeito, compreensão e pesquisa

O Círculo de Bakhtin (2003[1974], p. 395) diz que “o objeto de estudo das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*”, ou seja, é um ser que enuncia e que se constitui sujeito ao semiotizar e simbolizar. Não é um ser que externa os sentidos formados exclusivamente em seu interior, mas, ao dizer sobre si, sobre o mundo, sobre o *outro*, mostra que não é apenas falado. Ao contrário, conforme Amorim (2004, p. 19), é um *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*. Aqui nos

¹Mestre em Linguística. Prof. da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Colégio Militar de Belo Horizonte. E-mail: gisele.ipb@hotmail.com

vemos diante de uma outra ordem, na qual a relação *sujeito-objeto* é substituída pela relação *entre sujeitos* (FREITAS, 2003, p. 24) e, conseqüentemente, a sua compreensão só pode ser dialógica.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se *mudo*; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2003[1974], p. 400

Por isso, fazer Ciências Humanas é sempre o encontro de pelo menos duas consciências (o pesquisador e seu *outro*) que, em uma interação dialógica, produzem e negociam sentidos. Por serem, ambos, atravessados por diversas vozes e valorações sociais, estabelecem um diálogo no qual a tensão se torna inevitável, afinal, cada um se constitui um centro de valor. Além disso,

considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2003, p. 29)

Dialogia e alteridade, portanto, são noções que devem ser compreendidas juntas. Alteridade não apenas no sentido do *outro* como consciência existente fora de mim, não somente como um diferente do meu *eu*, mas alteridade que também engloba o que é estranho e o que é familiar a mim. Dessa forma,

[...] qualquer pesquisa que envolva um encontro entre pessoas, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade, se dá em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que o pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida. (SOUZA E ALBURQUE, 2012, p.116)

Isso implica dizer que o pesquisador não é distante nem neutro em relação ao seu objeto de pesquisa, ou melhor, ao sujeito cognoscível com o qual interage. Isso se dá porque o modo como o pesquisador compreende não está desconectado do seu modo de avaliar.

Ao buscar compreender esse *outro* que está fora de si, o pesquisador se vale da visão que tem dele a qual ele não consegue ter de si mesmo, pois possui uma posição exotópica que ele jamais terá.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer *outro* indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003[?], p. 21)

Esse olhar alteritário e exotópico faz com que o pesquisador consiga adentrar e interagir no horizonte do sujeito cognoscível e colocar-se em seu lugar, mas, ao retornar a sua posição de pesquisador, pode conhecer e compreendê-lo de uma maneira que ele mesmo jamais poderá, afinal, desse lugar exotópico o pesquisador pode revelar sobre o sujeito cognoscente aquilo que ele mesmo não pode ver.

Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê, colocar-me no lugar dele, e, depois de ter retornado ao meu 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 da minha visão, do meu conhecimento e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003[?], p. 23)

Exotopia significa aqui um “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2003, p. 14). Nesse acontecimento de aproximação e distanciamento, percebemos a incompletude do nosso ser, que sempre pode encontrar no *outro* o lugar possível de uma completude, ainda que provisória.

Assim, ao adotar essa perspectiva dialógica em Ciências Humanas, o pesquisador assume que é por meio da interação que ele se aprofunda no conhecimento de seu objeto de pesquisa, o que

exige deles (pesquisador e objeto) intensa participação. Consequentemente, no processo do desenvolvimento da pesquisa

ambos os envolvidos são constantemente modificados e reconstituídos, isto é, continuamente aprendem e desenvolvem-se por meio das trocas de conhecimentos, expressões, opiniões, enfim, pela interação da linguagem, que possibilita o conhecimento do eu e do tu. (RIBEIRO, 2013, p.112)

2. O enunciado concreto e o ato de pesquisa

Conforme dito anteriormente sobre o objeto falante, que semiotiza e simboliza o mundo e suas experiências, cabe perguntar: por meio de que materialidade é possível compreender esse sujeito? A resposta de Bakhtin (2003[1959-61], p. 307-308) é que apenas o texto é o ponto de partida, pois “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Texto aqui é compreendido como enunciado concreto, ou seja, ele revela a alteridade do sujeito com outros sujeitos e suas vozes que circulam socialmente e que o constituem, pois, em diálogo constante, assume, nega e ressignifica essas vozes e os valores sociais entoados por elas. Nesse movimento, o sujeito se dá a conhecer e é conhecido, sempre numa perspectiva de inacabamento do ser. Por isso, só podemos compreender o sujeito por meio de textos.

Bakhtin (2003[1952-53], p. 274) diz que a *real unidade* de comunicação discursiva é o enunciado e que esse só existe na forma de enunciações concretas de sujeitos, portanto, é um dado real de uso da linguagem e tem um sujeito, um autor, assim, não é uma abstração.

Ele (o enunciado) é determinado pela ideia (intenção) e pela realização dessa intenção e as “inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2003[1959-61], p. 308). O limite de cada enunciado concreto pode ser definido quando da alternância de sujeitos. Dito de outro modo: quando um sujeito termina seu enunciado, e nesse momento surge a possibilidade de réplica ativamente responsiva, é que se criam os limites do enunciado nos diversos campos de atividades humanas; assim como pode-se ver também a dialogia viva e responsável. É importante ressaltar que essa alternância de sujeitos deve ser compreendida em sentido amplo, muito além da interação face a face como em um diálogo convencional.

Outra peculiaridade própria do texto como enunciado é sua *conclusibilidade* - dizer tudo que se pretende dizer em determinada situação comunicativa - que se caracteriza pelo tratamento exaustivo do objeto de sentido, o querer dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero.

É claro que o objeto de discurso em si é inexaurível, no entanto, quando se torna “tema de um enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor” (BAKHTIN, 2003[1952-53], p. 281).

A intenção discursiva do sujeito, seu querer dizer, pode ser percebida no todo do enunciado, desde a escolha do objeto de discurso, a relação de seu enunciado com outros antecedentes e a forma de gênero escolhida para sua construção. O gênero, por sua vez, é aquela forma razoavelmente estável de produção de enunciado que nos é dada naturalmente assim como a língua materna e, “em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (*idem*, p.282).

Uma outra característica do texto como enunciado concreto é seu *direcionamento*. A interação verbal sempre se dá entre sujeitos, entre um eu e um outro, portanto, ao construir seu enunciado, o locutor tem em mente um destinatário, o qual leva em consideração, afinal, o outro não é um ser passivo e calado, ao contrário, é ativo e repleto de respostas.

É importante lembrar também que o enunciado não se relaciona apenas com o futuro, com as possíveis respostas, mas se relaciona também com enunciados já ditos. Como o objeto de discurso de qualquer texto já foi falado e valorado socialmente, ou seja, várias vozes o atravessam. Ao construir seu enunciado, o sujeito dialoga com essas vozes e se posiciona, estabelecendo uma relação entre passado e futuro. Todos esses aspectos nos mostram que, mesmo se baseando em

um sistema da linguagem que dá meios para a repetição e reprodução, o texto como enunciado é um evento irrepetível e singular.

Assim, para compreender o enunciado como um elo entre passado e futuro é necessário relembrar que “é impossível uma compreensão sem avaliação” (BAKHTIN, 2003[1970-71], p. 378). Isso significa que a compreensão é uma resposta ativa e responsável em relação ao meu outro e não deve se limitar ao tempo presente porque “tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele” (2003[1952-53], p. 263). Por isso, para compreender os enunciados concretos é necessário ir além do presente, e também não se limitar ao passado ou futuro imediatos, é no *grande tempo* que Bakhtin vê a possibilidade de compreender a historicidade dos sentidos que são discursivamente construídos, materializados e compartilhados.

A compreensão também requer distanciamento, pois “a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão” (BAKHTIN, 2003[1970], p. 366). Esse distanciamento permite confronto de sentidos e revela, mais uma vez, a importância da exotopia, que significa também não calar a voz do sujeito que compreende. Assim, compreender no ato de pesquisa

implica em uma tomada de posição do sujeito cognoscente sobre o dizer do cognoscível, apontando para uma visão não ingênua do que seja dialogar com os dados, no caso, os enunciados que vão se tornar objeto de análise. (OLIVEIRA, 2012, p.278)

Quando essa interação entre o pesquisador e seu *outro* se realiza, com o sujeito cognoscível dando-se a conhecer e sendo conhecido, cria-se um elo mútuo de compromisso ético à medida que o pesquisador se sente responsável pela construção da compreensão de seu outro, e ele (o outro), por sua vez, se mostra para o pesquisador e o modifica com seu olhar. Nesse movimento, é possível notar três momentos de tomada de consciência do sujeito: o *outro para mim*, *eu para o outro* e *eu para mim mesmo*. Essa interdependência entre *eu* e o *outro* revela que nenhum ser tem sua existência em si mesmo de maneira soberana, ao contrário, como interdependentes que são, sempre buscam no outro a completude que falta em si mesmos.

Além desse momento de encontro entre pesquisador e seu outro, a pesquisa também é constituída de um segundo momento: a escrita do texto de pesquisa. Esse momento é quando se dá forma ao conteúdo até então pesquisado, no qual o pesquisador colocará sua voz, seus posicionamentos e suas avaliações como resposta ao diálogo posto. A escrita do texto de pesquisa, portanto, se constitui um ato. Isso pode ser melhor compreendido quando voltamos a Bakhtin, especialmente no texto *Para uma filosofia do Ato Responsável* (2010 [1919-21]).

Para o filósofo russo, o sujeito, ao se perceber único e reconhecer que ocupa um lugar que é só seu, não pode ficar indiferente a essa unicidade. Ele é constrangido a posicionar-se e a responder por seus posicionamentos: não há alibi para sua existência. A realização de sua singularidade se dá na ação individual e não indiferente, no agir em relação ao que não é *eu*, em relação ao *outro*.

Sobral (2005, p. 22) declara que a proposta de Bakhtin é

conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. (SOBRAL, 2005, p. 22)

Essa contraposição entre o *eu* e o *outro* mostra cada um como um universo de valores, pois – segundo Faraco – “o mesmo mundo relacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos” (FARACO, 2003, p. 23). Em outros termos, no *mundo da vida*, a cada momento, somos impelidos a tomar atitudes axiológicas, precisamos nos posicionar em relação aos valores que circulam em nossa sociedade, e a contraposição de valores entre o *eu* e o *outro* é que orientará os atos do sujeito, inclusive seus enunciados. É nesse jogo que também emerge a unicidade do sujeito, pois jamais encontraremos duas ou mais pessoas que se relacionam de maneira idêntica com os valores sociais.

Essa noção de ato responsável e responsivo, particularmente agora falando sobre fazer pesquisa em Ciências Humanas, é um tanto desafiador, pois pesquisar é um evento único e significa

agir com os outros, afinal, o objeto de pesquisa é um objeto falante e a ação de pesquisa não é unidirecional, mas interação entre sujeitos, o que traz à tona a ética na pesquisa. Ética que deve ser pensada na responsabilidade e responsividade do pesquisador tanto no momento que está com seu outro, quanto na consolidação de sua escrita. Não há alibi para o pesquisador quando ele pensa e assina seu ato de pensar.

Por isso, podemos entender a singularidade do ato de pensar do pesquisador como um claro exemplo da interpenetração do *mundo da vida* e *mundo da cultura*. De modo mais claro: ao pesquisar o *mundo da vida* (das ações e experiências realmente vividas, responsivas e responsáveis) a interação entre o pesquisador e o seu outro constitui um evento único e irrepitível, no entanto, quando o sentido e o conteúdo desse evento precisam tomar forma e ser objetivado e registrado em texto, temos a experiência com o *mundo da cultura*. Vemos aqui também uma dupla contribuição da pesquisa como “pensamento sobre o mundo” e “pensamento no mundo”. No primeiro, percebemos a intenção de abarcar o mundo através da definição de conceitos e, no segundo, notamos um agir, uma forma de participar no mundo que acaba por transformar, incorporar novos conceitos, compreensões e maneiras de agir. Ou seja, o ato estético inserido no mundo ético.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, especialmente na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, essa discussão sobre a interpenetração entre o *mundo da vida* e o *mundo da cultura* se dá quando Bakhtin volta-se para o mundo da cultura (em que são produzidos conhecimentos e artes) a ele contemporâneo e propõe uma filosofia primeira que consiga compreender o ser enquanto ser, ou seja, o ser em sua existência. Nesse olhar, o autor percebe que o campo da ciência, da filosofia, da ética e estética são carregados de teoricismo.

Isto é, a produção de conhecimento realiza-se descolada do ser e de sua existência concreta nos eventos do mundo da vida, gerando dessa forma conhecimentos que remetem, de um lado, para verdades generalizantes, de outro, por apostar em valores abstratamente construídos, apontam para um dever absoluto. (OLIVEIRA, 2012, p. 269)

Essas verdades generalizantes, ou “istina”, do ponto de vista da filosofia primeira do Círculo, na verdade, não passam de uma ilusão do teoricismo, possível somente por meio da abstração. Porque todo e qualquer valor só se torna valor se assumido por um sujeito, por meio da ação singular daquele que o reconhece, determina e participa (cf. Ponzio, 2010). Ao invés de “istina”, o que podemos ver no mundo da cultura é “pravda”: verdade sempre transitória e a se construir, assim como os sujeitos a elaboram. Esse novo olhar desmorona a arrogância científica daquelas epistemologias que defendem a verdade única e abstraem a produção de conhecimento da vida realmente vivida.

Nesse ponto é relevante ressaltar que Bakhtin não é contra a elaboração de construtos teóricos, ele próprio foi um grande pensador. Sua crítica se dá ao modo como esses conhecimentos eram elaborados e disseminados. Normalmente socializados com um tom inquisidor e autoritário que, em nome da cientificidade, apagava o sujeito elaborador de conhecimento e colocava as verdades generalizantes como existentes em si mesmas e acessíveis somente por meio da abstração. O Círculo propõe uma nova visão de produção de conhecimento na qual o sujeito é parte integrante .

A dimensão do ato ético, relaciona-se com a vida, os acontecimentos cotidianos e a responsabilidade social entre os quais todo sujeito está inserido e transita tomando atitudes axiológicas que são de sua responsabilidade e responsividade. O ético, dessa forma, é inerente ao humano e se relaciona com uma tomada de posição diante da vida. No entanto, o mundo ético não se separa do mundo estético, pois os atos estéticos (sejam eles religiosos, jurídicos, científicos ou outros) se relacionam ativamente com a vida realmente vivida. E o sujeito, socialmente constituído e constituinte, lida com o conteúdo-sentido dessas esferas de forma ativa, emotiva-volitiva. Em outros termos: o mundo da cultura, nos seus mais diversos campos de criação ideológica faz parte da vida, portanto, não é autônomo em relação à própria vida. O teoricismo, portanto, se torna ineficaz porque jamais conseguirá compreender a vida como um todo, além de abstrair o sujeito do mundo da cultura – amarga herança do positivismo.

Assim, pesquisar é um ato ético inserido no mundo estético. A escolha de uma teoria, de um objeto de análise, de uma metodologia, de uma forma de composição para registrar as análises e descobertas, enfim, a arquitetônica do fazer científico, revela que o conhecimento não está fora do sujeito que o produz, ao contrário, é intrínseco a ele e, como ato responsável, humaniza o humano, revela suas vontades e emoções e mostra que não somos seres que produzem em série. É na singularidade da pesquisa, portanto, que a interpenetração do mundo estético e mundo ético pode ser percebida.

3. O indiciário dialógico

Diante do que foi exposto nos tópicos anteriores, é necessário, nesse ponto, fazer a seguinte indagação: se o sujeito se dá a conhecer por meio do enunciado, o que analisar neles em uma pesquisa qualitativa interpretativa? Uma resposta possível a essa pergunta pode ser encontrada no Paradigma Indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989).

Em seu texto, Ginzburg diz que esse modelo epistemológico de fazer pesquisa surgiu no final do século XIX, no entanto, sua origem tem raízes muito antigas as quais remetem ao período em que o homem usava sua capacidade de caça para reconstruir as formas e movimentos de suas presas por meio das pegadas deixadas na lama, do odor, das fezes, dos pelos nas trilhas, dos ramos quebrados, da grama amassada e de muitos outros sinais sutis que serviam como pistas para reconstruir a presa invisível à qual farejava, registrava e interpretava, mesmo sem ter experimentado a realidade diretamente.

Esse saber foi aprimorado e repassado de geração em geração e, por meio das pinturas rupestres e das fábulas que as acompanhavam (já que uma documentação verbal escrita não era um recurso social de registro nos primórdios) o saber tipo venatório é utilizado socialmente e não apenas em situação de caça, afinal, “o que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Nesse uso social do saber venatório é que Ginzburg consegue ver um paralelismo entre Morelli (estudioso de obras de arte), Conan Doyle (criador de Sherlock Holmes) e Freud (pai da psicanálise).

Em Morelli, o historiador observou que a proposta de análise do crítico de arte baseava-se não nas características mais notórias, facilmente identificáveis e até imitáveis nas obras de arte, mas que seu método de atribuição de autoria consistia em observar os detalhes, as minúcias as quais são normalmente negligenciadas e menos influenciadas pelas características da escola artística vigente. Por isso, lóbulos da orelha, dedos das mãos e dos pés e unhas eram objeto de sua análise que levava à catalogação, muitas vezes contraditórias à vigente, em relação a obra que seria a original e a que seria a cópia, ou até mesmo a novas atribuições de autoria.

Ginzburg (1989, p.145) traz a voz de Wind a qual diz:

Os livros de Morelli [...] tem um aspecto bastante insólito se comparados aos de outros historiadores de arte. Eles são salpicados de ilustrações de dedos e orelhas, cuidadosos registros das minúcias características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído pelas suas impressões digitais...qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal [...]

Em Arthur Conan Coyle, vemos o mesmo método usado no romance policial em que Sherlock Holmes, baseado nos indícios imperceptíveis para a maior parte das pessoas (como, por exemplo, pegadas na lama e cinzas), consegue reconstruir o crime e chegar ao seu autor. Já que não existe crime perfeito, com o olhar atento aos detalhes mais ínfimos, tudo se torna “elementar, meu caro Wattson”.

Por fim, em Freud, o próprio psicanalista indica que há a proposta de “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores” (*idem*, p. 149). Assim, dados considerados irrelevantes e triviais seriam a chave para revelar o que há de mais profundo no espírito humano.

Signos pictóricos em Morelli, indícios em Holmes e sintomas em Freud. Em todos, pistas infinitesimais são o que permite captar uma realidade mais profunda, conclui Ginzburg.

São os dados singulares que lançam luz para o que está opaco e permitem ao sujeito interpretar os indícios. Nesse movimento de opacidade e produção de sentido que a compreensão dos dados se constrói e consolida. “O “decifrador” de indícios preza o que escapa à observação e coloca em relevo a singularidade do(s) sujeitos(s) em sua relação com o simbólico e com a história que nele se materializa e acontece” (Tfouni, L. V; Pereira, A. C.; Milanez, N. (org.), 2018, p. 8).

É claro que esse modelo epistemológico não segue os mesmos critérios de cientificidade defendidos pelo modelo galileano que acredita que sobre o individual não se pode falar. Na verdade, estamos diante de um outro paradigma, o qual é alicerçado no conhecimento científico individual, e, enquanto individual, tem sua cientificidade a se construir.

Não há dúvidas que uma coisa é analisar pegadas na lama, rastros de fezes, lóbulos de orelhas em pinturas e cinzas de cigarros, outra é compreender discursos. Em uma proposta de compreensão enunciativo-discursiva, o que se tem são peças soltas que, ao final, comporão um quebra-cabeça, a princípio não existente (cf. VIDON, 2003, p. 86).

Por isso, se a realidade que é dada ao pesquisador no momento de pesquisa é opaca, por meio dos indícios deixados nos textos/enunciados que serão analisados, ele poderá decifrá-la e compreendê-la. Dessa forma, montará a paisagem do quebra-cabeça até então desconhecido. Para isso, é necessário analisar minuciosamente os textos buscando dados singulares, que são diferenciados e que podem trazer à luz hipóteses explicativas. Nesse encontro com o singular pode-se compreender a realidade que parece ainda obscura.

Sobre a análise dos dados singulares é importante ressaltar o que Vidon (2003, p. 88) diz:

O olhar atento, principalmente a detalhes e pormenores, normalmente negligenciados, pode se tornar extremamente valioso para as questões que os dados apontam de maneira indiciária. A atenção deve ser constante, porque os mesmos dados analisados em um dado momento, em outro podem revelar novas facetas teóricas. Assim, uma análise, nesses moldes, jamais é definitiva, acabada (VIDON, 2003, p. 88).

Aproximando a concepção de sujeito e língua(gem) dos pensadores russos ao Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg, é possível perceber que, na compreensão dialógica do discurso, esses dados singulares são também dialógicos. Ou seja, no enunciado o sujeito deixa pistas em seu discurso que podem iluminar a compreensão. Os signos ideológicos, ou os ideogramas, podem se constituir dados singulares que orientam o reconhecimento dos fios ideológicos, portanto dialógicos, que atravessam o dizer do sujeito e, dessa forma, o constitui e orientam os seus atos (inclusive os verbais).

A realidade experimentada pelo sujeito do dizer, não é diretamente experimentada pelo pesquisador que busca compreendê-la. Dessa forma, os signos ideológicos como dados singulares dialógicos lançam luz sobre os indícios para a compreensão do discurso. Como o signo ideológico aponta para a realidade e, ao fazê-lo, a refrata, nesse processo de refração está intrínseca a significação. A significação de um signo, portanto, depende da ideologia que o reveste e, por isso, o signo simboliza. Como parte material de uma realidade simbólica, os signos não são abstrações ou fruto de uma mente individual, ao contrário, são realidade concreta e resultado da produção imaterial humana – a ideologia.

Por isso, os indícios encontrados no dizer não são uma abstração da realidade socio-cultural que circunda o sujeito do dizer. E justamente por se ancorarem em um “coral social” é que é possível concebê-los como indícios dialógicos. Assim, é possível dizer que os signos ideológicos dialógicos enquanto indícios, assim como as pegadas, o lóbulos das orelhas, os detalhes das unhas, são dados materiais, fragmentos da realidade que me apontam como compreendê-la.

Diante do exposto, o *indiciarismo dialógico* pode ser um percurso teórico-metodológicos em uma abordagem qualitativa interpretativa que visa analisar e interpretar com profundidade a complexidade das relações humanas estabelecidas por meio dos enunciados concretos produzidos por sujeitos socio-historicamente situados, reconstruindo a realidade que não foi experienciada

diretamente pelo pesquisador, mas que, por meio dos indícios dialógicos deixados no texto, pode-se reconstruí-la.

Considerações finais

O ser cognoscível, que constitui o interesse de pesquisa em Ciências Humanas, requer uma postura teórico-metodológica que dê conta de sua complexidade e de sua singularidade. O *indiciarismo dialógico* pode se mostrar proveitoso uma vez que abrange a complexidade do sujeito e dá respaldo para compreender uma realidade que não foi experimentada por quem a pesquisa, mas, que pode reconstruí-la por meio dos dados singulares dialógicos deixados no discurso. No entanto, como expressivo e falante é o ser cognoscível, é sempre importante trazer à memória que a metodologia para sua compreensão é um caminho a se construir na singularidade de cada pesquisa.

Referências

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo:, Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do Ato Responsável (2010 [1919-21]). Tradução aos idados de Vlademir Miltello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 261-306.
- _____. A forma espacial da personagem. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [?]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 21-90.
- _____. O problema do texto. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959-61]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 307-335.
- _____. Os estudos literários hoje. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1970]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp. 359-366.
- _____. Apontamentos de 1970-1971. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1970-1971]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp.367-392. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra.
- _____. Metodologia para as ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1974]. Tradução: Paulo Bezerra. Coleção Biblioteca Universal. pp.393-410. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba/PR: Criar Edições, 2006[2003].
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, Maria Teresa; Souza e Jobim, Solange; Kramer, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 26-38. (Coleção Questões de Nossa Época).
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Campanha das Letras, 1989.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filologia e Linguística Portuguesa.**, n 14(2), p.265-284, 2012.
- PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: **Para uma filosofia do Ato Responsável** (2010 [1919-21]). Tradução aos idados de Vlademir Miltello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- RIBEIRO, Josilene Auxiliadora. A investigação científica em Ciências Humanas no âmbito da teoria de Bakhtin e seu Círculo. In: **II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, Cultura e Alteridade**. [Encontro Bakhtiniano com a Vida, a Cultura e a Alteridade. EEBA/2013-Caderno 1]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, pp. 27-33.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 11-36.

SOUZA, Solange Jobim; ALBURQUEQUE, Elaine Deccache e. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** *Bakhtiniana*, São Paulo, 7(2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

TFOUNI, L. V; PEREIRA, A. C.; MILANEZ, N. (org.). Apresentação. In: **O paradigma Indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas.** São Carlos: EdUFSCar, 2018.

VIDON, Luciano Novaes. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem.** Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas: 2003.

CORPO, IMAGEM DE DOR QUE SOBREPUJA PRISÕES NAS TELAS DE FRIDA KAHLO

Keyrla Krys Nascimento Chagas¹
Maria da Penha Casado Alvez²

Resumo: Frida Kahlo nasceu na cidade de Coyoacán, México, em 6 de julho de 1907. Mulher, revolucionária, comunista, feminista, figura ímpar no imaginário social e artístico da época cuja imagem de resistência se estende até os dias atuais. Pintava a sua própria realidade, como ela mesma costumava dizer. Marcada pela dor depois de um grave acidente de bonde, Frida começou a pintar para aliviar o sofrimento depois desse trágico acontecimento em sua vida. Suas telas são feridas abertas do seu ser que refletem e refratam o mundo caótico e dilacerante em que ela se encontrava, rasgado por dores, pinturas que mostram um corpo atormentado dialogando com o outro. Nosso objeto de estudo é a representação desse corpo sofrido por tantas dilacerações, que vislumbra uma beleza ácida, dialogando uma imagem de si que se rompe, que se revela para o mundo. Diante disso, investigamos a imagem estética valorativa de Frida Kahlo que se recobre em dores distintas e de graus dialógicos diversos com diferentes posicionamentos e valorações. Para tanto, nossa análise está fundamentada nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, pautado nos conceitos sobre discurso dialógico e responsividade; de Foucault e Elódia Xavier, sobre o discurso do corpo no que concerne à (des)construção da imagem de si.

Palavras-chave: Frida Kahlo. Autorretrato. Corpo. Relações dialógicas. Dor.

A História de um Corpo Refratado no Mundo da Vida e no Mundo da Arte

*¿Quien le dió la “verdad”? Nada hay absoluto. Todo cambia,
todo se mueve, todo revoluciona, todo vuela y va...
Frida Kahlo*

O presente artigo tem como objetivo central analisar três telas de Frida Kahlo sob o olhar dialógico bakhtiniano. Trata-se de um estudo que contempla a linguagem no mundo da vida e no mundo da arte com eventos e manifestações únicas, que são fluidas e se movimentam constantemente em tons volitivo-emocionais. Percebemos, em nossa investigação, que as imagens retratadas nas telas de Frida estão envoltas numa linguagem que *grita*. Trataremos, portanto, desse corpo representado em suas telas como enunciado concreto que dialoga com o outro, refletindo e refratando a dor do mundo. Suas pinturas são relações dialógicas tão marcantes que o outro não é capaz somente de ver como também de sentir essa dor.

Em continuidade, interessa-nos, para início da discussão, a assertiva de Cixous (2010, p. 57, grifo do autor) que de certa forma nos remete a Frida, que era a própria explosão de cores e sentimentos: “Maintenant, je-femme vais faire sauter la loi: éclatement désormais possible, et inéluctable; et qu’il se fasse, tout de suite, dans la langue”³.

É fato que Frida Kahlo é conhecida mundialmente por seus quadros, porém, é evidente que seus autorretratos tomam uma proporção grandiosa em sua arte. Nesse aspecto, é relevante salientar os artigos de Casado Alves (2016, 2012) que analisam, respectivamente, as cartas e o diário de Frida Kahlo como enunciado concreto, ambos sob uma perspectiva bakhtiniana. A infinitude de respostas volitivo-emocionais provocadas por esse grito cortante nas pinturas de Frida, quebrando o silêncio de sua alma, mostrando o devir de seu ser, nos instiga a estudar seus autorretratos. Sob um olhar de inacabamento constante do sujeito, estamos de acordo com o que alega Bakhtin (2016,

¹ Especialista em Estudos sobre a Linguagem: Teorias e Ensino/UFRN. Pesquisadora. E-mail: krys_29@hotmail.com

² Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Pós-doutorado pela Unicamp. Professora Associada do Departamento de Letras e da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/UFRN. E-mail: penhalves@msn.com

³ “Agora, eu-mulher, quero explodir a lei: explosão doravante possível e inexorável, e que isso se faça, de imediato, na língua” (tradução nossa).

2011) a respeito da relação volitivo-emocional com determinidade interior do homem, das relações dialógicas. Na tradução brasileira, organizada por Bezerra, *Estética da criação verbal*, o autor faz uma análise sobre o corpo, como também o faz no livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (BAKHTIN, 2002), referindo-se ao corpo grotesco.

Tomando como base tais reflexões, e no intuito de realizar uma abordagem mais ampla sobre o corpo, buscamos algumas postulações sobre o assunto em Foucault (1966) e Xavier (2007). Em sua conferência “O corpo utópico”, diz Foucault (1966): “o corpo é, em primeiro lugar, o contrário de uma utopia, lugar absoluto, desapiedado, com o qual a utopia da alma se confronta”. Ainda prosseguindo nesse caminho investigativo, temos a obra *Que corpo é esse?* (XAVIER, 2007), com dez narrativas das faces do corpo que também fundamentam nossa análise.

1. Frida Kahlo, a personagem de si mesma

Para uma melhor compreensão da arte produzida por Frida Kahlo, apresentamos alguns fatos importantes de sua biografia, afinal, um corpo não é apenas um corpo, ele traz consigo vida e está carregado de historicidade. Frida foi uma mulher de grandes superações, desde cedo lutou pela vida. Incentivada por seu pai, para melhorar sua condição de saúde, aos seis anos, passou a fazer esportes pouco comuns para uma menina na época, como futebol, box e luta; seu pai acreditava que isso fortaleceria suas pernas, enfraquecidas pela Poliomielite. Apesar da convivência com uma mãe castradora, mexicana de origem indígena, Frida seguiu a vida de acordo com suas ideologias.

A Revolução Mexicana foi o evento mais marcante de sua infância, ela estava no centro de uma nação que começava a se descobrir como tal; aprendeu a ler em três idiomas. Em 1922, foi uma das primeiras mulheres a estudar na Escola Preparatória Nacional, lugar escolhido para uma experiência revolucionária em educação pública, cujo plano era cobrir a escola com grandes murais contando a verdadeira história do México. Os pintores mais famosos do país foram contratados para esse trabalho, entre eles Diego Rivera, o mais conhecido de todos.

Frida, apaixonada por Alejandro Gómez Arias, seu amigo de escola, naquele período não deu importância a Diego. Um dia, voltando para casa com Alejandro, um trágico acidente mudaria sua vida para sempre: o ônibus em que ela estava se choca com um bonde. Obrigada a ficar por um bom tempo deitada para poder se recuperar das sequelas do acidente, começou a pintar, meio que sem perceber, incentivada pelo pai, para esquecer as dores lancinantes que a atormentavam. Pintava as coisas como as via, na sua forma particular de enxergar o mundo. Tinha um espelho acima da cama, ela se via o tempo todo. Frida foi invadida por ela mesma, o principal foco de sua pintura era ela. Não é à toa que a maior parte das telas de Frida são autorretratos.

Em 1925, a cidade do México vivenciava um período de renascença cultural e artística. Frida, já com 21 anos, “recuperada” do acidente, sentindo-se bem para usufruir de tudo que estava a sua volta, um ser livre que, falava e fazia o que bem entendesse, passou a ter muitos amigos (exilados políticos, comunistas, artistas, anti-imperialistas, líderes estudantis e socialistas), com quem frequentava muitos eventos, quase sempre regados a muita tequila. Em um desses eventos Diego foi notado por Frida. Ela o procurou um dia para que opinasse sobre a sua pintura, Diego achou extraordinária a arte dela; tornaram-se amigos e logo se casaram, em 1929. Após um ano de matrimônio, aconteceu o primeiro aborto de uma série de três.

Enquanto Diego pintava obras grandiosas, Frida, por sua vez, pintava obras pequenas e intimistas, refletindo a sua infância, com traços da arte folclórica mexicana. Em 1930, o casal viaja aos Estados Unidos, onde a artista engravida, mas tem de fazer um aborto em virtude de alguns problemas de saúde; quase morreu por causa disso. Ainda no hospital ela pediu um lápis e um papel, e começou a descobrir que podia desenhar seu sofrimento e depois pintá-lo. Voltaram para o México, mas Diego estava infeliz com esse regresso, afastou-se um pouco de Frida e acabou tendo um caso com sua irmã Cristina, irmã que ela mais amava. Após essa terrível traição, ela cortou os cabelos e começou a ter muitos amantes; Nickolas Muray foi o que mais lhe marcou. Depois de um ano separada de Diego, fez as pazes com ele e com a irmã.

Trótsky, expulso da União Soviética por Stalin, foi acolhido na casa de Frida. Juntamente com sua esposa, passou um tempo no sítio da família Kahlo. Mesmo correndo risco de morte, optou por sair do abrigo, isso por causa dos ciúmes da sua esposa com relação à Frida, já sabendo que seu marido a traía.

Convidada para expor sua arte em Nova York, Frida viaja sozinha para os Estados Unidos, sua exposição foi um grande sucesso, de lá foi a Paris, outro êxito em sua carreira como pintora. Já conhecida mundialmente, volta para o México. Diego pede a separação, e mais uma vez Frida corta seu cabelo. A sua saúde piora muito, Rivera se arrepende do divórcio e reatam o casamento, o estado de saúde dela continua se agravando, fica internada um ano, em 1950, teve gangrena. Volta para casa em uma cadeira de rodas.

Lola Alvarez Bravo, já prevendo a partida de sua amiga, devido à situação frágil em que ela se encontrava, organizou uma exposição na Galeria de Arte Contemporânea da Cidade do México. Para a surpresa dos convidados, que não contavam com sua presença, Frida surge usando seu traje mexicano tradicional e os adornos com que costumava enfeitar-se. Tirada de uma ambulância, é levada até sua cama de quatro colunas que fora instalada no meio da exposição.

Ela ainda passou por mais uma cirurgia, depois disso teve pneumonia e faleceu em 13 de julho de 1954. Diego ficou extremamente abalado com a morte de sua amada; faleceu três anos depois. Coincidentemente, as últimas pinturas de Diego Rivera e Frida Kahlo, foram naturezas-mortas, melancias cortadas.

Nessa fronteira, que não separa, mas que liga o mundo da arte ao mundo da vida, escolhemos três telas pintadas por Frida Kahlo para analisar as relações dialógicas representadas por esse corpo em suas pinturas: “Autorretrato com cabelos cortados”, 1940; “A coluna partida”, 1944; “Lâmina dos pés”, 1953.

2. Nossos dizeres sobre os autorretratos fridianos

Me pinto a mí misma, porque soy a quien mejor conozco.
Frida Kahlo

Comecemos nossa análise pelo “Autorretrato com cabelos cortados”, 1940.

Imagem 1 – Frida Kahlo



Fonte: Herrera (2011)

Sentindo-se abandonada por Diego e, há meses separada dele, com muita tristeza em sua alma, Frida Kahlo pinta essa tela, em que nega sua feminilidade, trajando um terno masculino e com os

cabelos cortados, como se afirmasse sua liberdade por meio dessa transgressão. Existiam rasgos de dualidade masculina e feminina nela mesma, constituídos não separadamente, mas concomitantemente. Com o poder de decisão nas mãos, representado pela tesoura em sua mão direita, ela grita o seu sofrimento para o mundo e o desafia. Na parte superior da tela, estão dispostos alguns versos de uma canção popular mexicana: “Mira, que se te quise fué por el pelo, ahora que estás pelona, ya no te quiero más”⁴. Embora essa atitude de Frida evidencie um tom de vingança à traição do seu amado, ela também apresenta certa ironia, pois os versos da canção surgem em meio a um contexto de sofrimento. Corpo, com força e ímpeto, transgredindo os costumes da tradicional cidade do México. No fim do ano de 1940, a artista reata com seu amado, Diego.

Para melhor compreender essa análise, reportamo-nos à seguinte Reflexão de Bakhtin (2011, p. 44):

O corpo interior – meu corpo enquanto elemento de minha autoconsciência – é um conjunto de sensações orgânicas interiores, de necessidades e desejos reunidos em torno de um centro interior; já o elemento externo, como veremos, é fragmentário e não atinge autonomia e plenitude, tem sempre um equivalente interior que o leva a pertencer à unidade interior. Não posso reagir de forma imediata ao meu corpo exterior: todos os tons volitivo-emocionais diretos, que em mim estão ligados ao corpo, dizem respeito ao seu estado interior e as suas possibilidades como sofrimentos, gozos, paixões, satisfações etc. (BAKHTIN, 2011, p. 44).

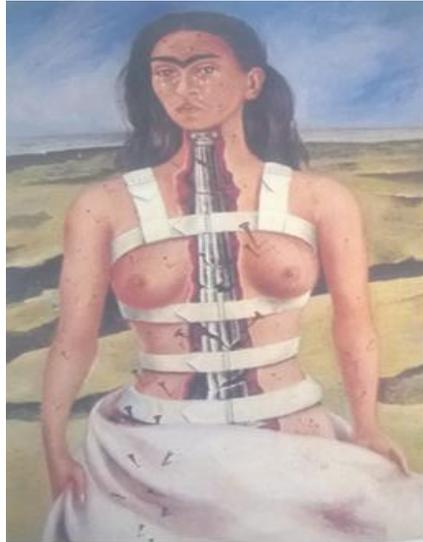
O autorretrato dos cabelos cortados responde bem essa assertiva dos tons volitivo-emocionais a que se refere o autor, em uma nuance dialogante e responsiva. Frida, que se considerava uma figura estranha, mas forte – e assim como ela, existem muitas pessoas na mesma condição – levantou a bandeira da representatividade social, mulher muito à frente do seu tempo, fiel a suas ideologias, atravessou o mundo masculino com liberdade e naturalidade.

No mundo ético, Frida já era uma personagem de si; existiam muitas *Fridas* para diferentes momentos, sempre intensos, ora estava cheia de adornos, unhas pintadas, tranças, maquiagem, ora assumia sua liberdade, usando, por exemplo, cabelos curtos e vestes masculinas, conforme a pintura em análise. Adorava essa teatralidade, ela mesma se autodenominava “la gran ocultadora”. Esse movimento constante fazia da artista um ser singular, de uma dualidade fantástica. Esse misto de sensações e essa (des)construção da imagem de si faziam parte do cotidiano de Frida, o seu exterior era o reflexo da sua própria realidade. Tomando como base a ideia de que toda compreensão é prenhe de resposta, observamos essa inquietude de Frida Kahlo e nos reportamos ao primeiro verso do “Poema de Sete Faces”, de Carlos Drummond de Andrade: “Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida”.

Análise 2: “A Coluna Partida”, 1944.

Imagem 2 – “A Coluna Partida”, 1944.

⁴ “Olha, se eu te quis foi por teu cabelo, agora que estás careca, não te quero mais” (tradução nossa).



Fonte: Herrera (2011).

Uma imagem aterradora, do corpo da própria artista dividido ao meio por uma placa de metal com várias fissuras, amarrado a um colete; ela, seminua, toda cravada por pregos, envolta por um pano manchado de sangue. No seu olhar uma tristeza marcante, de onde vertem lágrimas que retratam um desolamento imensurável. Essa imagem nos remete a São Sebastião, que é representado em condição análoga: amarrado a uma árvore e atingido por flechas. Ele foi martirizado por defender a fé em Cristo.

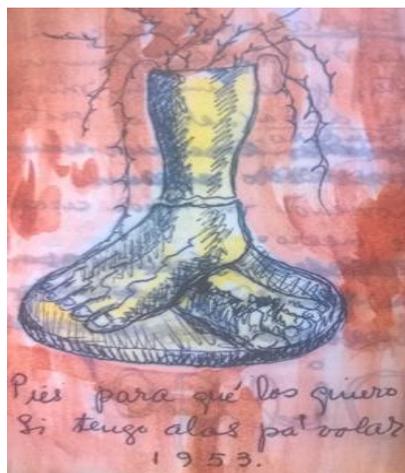
Observamos, ainda, a imagem de um deserto por trás dela. Frida já tinha atravessado vários “desertos” – inúmeras cirurgias –, nesse período havia perdido a esperança, que ainda lhe restava, de alinhar a sua coluna. Estava angustiada, frustrada por não ter obtido o êxito esperado após mais uma das intervenções cirúrgicas a que fora submetida desde o acidente. Diante disso, só restava pensar que a vida também era engano e dor, como ela mesma chegou a afirmar.

No que diz respeito à temática do corpo, referente a essa pintura, reportemo-nos inicialmente à conferência “O Corpo Utópico”, de Michel Foucault: “[...] Meu corpo é jaula desagradável, na qual terei que me mostrar e passear. É através de suas grades que eu vou falar, olhar, ser visto. Meu corpo é o lugar irremediável a que estou condenado” (FOUCAULT, 1966). Dialogando com o autor, podemos responder a sua afirmação com o olhar de Frida que sobrepujava as prisões a que estava condenada. A artista ocupava um corpo fragilizado, o que não a impedia de voar, sonhar, quebrar barreiras; na (des)construção da sua própria imagem, vista por uma lente exotópica, ela podia explodir a lei, e assim toda rigidez se tornava leve e fluida.

Ademais, podemos recorrer à citação de Bakhtin (2002, p. 277, grifo do autor) sobre o corpo grotesco, na qual ele afirma: “[...] o corpo grotesco é um corpo em movimento. Ele 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 [...]”. Apesar de ter uma coluna partida em um corpo excessivamente atormentado por tantos desalinhamentos, Frida exala certa sensualidade desvelada nos seios pintados com perfeição e nas curvas acentuadas de sua cintura; o cabelo solto também acentua essa sensualidade. Ainda que mergulhada no universo da dor, preocupava-se com sua imagem, por isso, o retrato de um corpo grotesco, apanhado por um sofrimento exacerbado.

Análise 3: a lâmina dos pés do diário de Frida, 1953.

Imagem 3: a lâmina dos pés do diário de Frida, 1953.



Fonte: Kahlo (2015).

De forma impactante, a artista desenha a imagem de um pé esmagando o outro. De um pedaço de perna, brotam raízes, o plano de fundo da tela é tomado por manchas vermelhas, sugerindo sangue. Esse desenho foi feito no ano em que Frida teve a perna direita amputada até o joelho em decorrência de uma gangrena.

A artista construía em suas pinturas a imagem refratada de si mesma, a forma como se via e como enxergava o mundo ia além de um simples reflexo. Nesse sentido, cabe destacar a seguinte afirmação de Xavier (2007, p. 112-113, grifo do autor): “[...] Pode-se associar o *corpo refletido* ao mito de Narciso, uma vez que a alma narcísica deseja sempre estar unida ao corpo”. Frida tinha um olhar valorado, posicionado; ela na verdade desejava libertar-se daquele corpo e o fazia por meio da arte. Também podemos vislumbrar essa libertação em sua escrita: “Pies para qué los quiero si tengo alas pa’ volar”. Para Bakhtin (2002, p. 277, grifo do autor), “[...] em todos esses acontecimentos do drama corporal, o *começo e o fim da vida são indissoluvelmente imbricados*”. Desde sua infância Frida Kahlo convivia com a brevidade da vida, a sua saúde sempre frágil, mas a sua mente, explosiva.

Considerações finais de um sujeito inacabado

A investigação desse corpo sofrido e dilacerado por dores físicas e emocionais obteve seu enlace perfeito no encontro dialogante com o pensamento de Bakhtin sobre as relações dialógicas, acrescido pelas contribuições de Xavier e Foucault para melhor alcançar nosso objetivo central: analisar três telas de Frida Kahlo sob um prisma dialógico bakhtiniano. A artista, com seu olhar exotópico sobre si mesma, protagoniza, no mundo da vida e no mundo da arte, um grito tenso de dor e libertação em suas pinturas.

Referências

- BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN. M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

CASADO ALVES, M. P. *Frida Kahlo entre palavras e imagens: a escrita diarista e o acabamento estético.* Revista Linha D'água, São Paulo, v. 25, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/47720/52008>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

CASADO ALVES, M. P.; OLIVEIRA, W. B. dos S. O. O coração que pulsa fora do corpo: **imagens passionais nas cartas de Frida Kahlo.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n1p1104>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

CIXOUS, H. *Le rire de la Méduse: et autres ironies.* Paris: Galilée, 2010.

FOUCAULT, M. El cuerpo utópico. O corpo utópico. Texto inédito de Michel Foucault. **Revista IHU on-line.** Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/38572-ocorpo-utopico-texto-inedito-de-michelfoucault>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

HERRERA, H. *Frida: a biografia.* Trad. Renato Marques. São Paulo: Globo, 2011.

KAHLO, F. *O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo.* 4. ed. Trad. Mário Pontes. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

XAVIER, E. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino.* Florianópolis: Mulheres, 2007.

O CORPO GROTESCO NAS TELAS DE FRIDA KAHLO

Maria da Penha Casado Alves¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a obra de Frida Kahlo e a representação em suas telas do corpo grotesco. Para tanto, a fundamentação teórica advém dos postulados de Bakhtin sobre o realismo grotesco e de outros pensadores sobre a estética do belo, do feio e do grotesco a fim de propiciar um cotejamento de vozes que possam se constituir em lentes de análise do corpus escolhido.

Palavras-chave: Frida Kahlo. Corpo. Corpo grotesco. Grotesco feminino.

O belo tem somente um tipo: o feio tem mil. É que o belo, para falar humanamente, não é senão a forma considerada na sua mais simples relação, na sua mais absoluta simetria, na sua mais íntima harmonia com nossa organização. Portanto, oferece-nos sempre um conjunto completo, mas restrito como nós. O que chamamos o feio, ao contrário, é um pormenor de um grande conjunto que nos escapa, e que se harmoniza, não com o homem, mas com toda a criação. É por isso que ele nos apresenta, sem cessar, aspectos novos, mas incompletos.

Victor Hugo

A velha grávida é a imagem de onde parte Bakhtin (1987) para discutir a imagem grotesca². Velhice e gravidez não se coadunam, são antagônicos tanto quanto vida e morte. Sob a denominação de grotesco enquadrámos aquilo que foge do simétrico, do lógico, do esteticamente agradável. Antes de qualquer entrada nas grutas conceituais do grotesco, pensemos um pouco sobre o que temos, ao longo da história humana, rotulado com os adjetivos de belo e de feio. A discussão de Victor Hugo no prefácio do Cromwell já nos lança para a questão da unicidade do belo e da heterogeneidade do feio.

O belo, desde a antiguidade grega expressava uma simetria ou uma conciliação de contrários, ora uma tensão especialmente dada entre coisas opostas. Dessa forma, havia não apenas um tipo de belo (como afirmava Victor Hugo), mas diferentes tipos de beleza: *to kalón* (era o belo estético, decorativo, harmonioso); *to prepón* (o belo efetivo, relacionado a um saber e a um poder persuasivos, práticos. Para os romanos, havia distinção entre o *pulchrum* (harmonioso e decorativo) e o *decorum* (aquilo que convém, já uma visão política de beleza). O belo e o bom correspondiam-se eticamente e passava a ser um ideal de vida (SODRÉ; PAIVA, 2002). Nos limites desse artigo, não temos como reconstruir uma história dos conceitos do belo e do feio, para tanto, nossos saltos históricos se dão, unicamente, em função de nosso projeto de dizer nesse gênero discursivo. Assim, com Kant, na modernidade, o belo converte-se em valor estético e passa a depender da percepção subjetiva. Na sociedade atual, a experiência estética alcança um nível diverso das anteriores e é marcada pela fragmentação de valores. A esteticidade difusa é defendida por vários autores. Mario Perniola, autor italiano, instaura o “belo convulsivo” como possibilidade de se contrapor ao belo estético. O “belo compulsivo” poderia tirar a sociedade de seu estado de letargia.

E o feio? Como lidamos com aquilo ou aqueles que estariam fora do padrão do belo? Quase sempre relacionado ao “mau”. O Bom Deus é, necessariamente, o belo deus. O feio é o demoníaco em todas as suas formas, hibridizações, assimetrias, exageros e junções antagônicas. Mas de forma simples ou superficial, também não pode ser pensado como o contrário do belo. Isso porque

[...] se retiramos do belo um traço positivo que o constitui como tal (por exemplo, a proporção ou a harmonia), não produzimos automaticamente o feio. Esta última qualidade tem seu modo específico de ser, requer uma produção particular, que não é o puro negativo do belo (SODRÉ; PAIVA, 2002, p. 19).

¹ Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: penhalves@msn.com.

² Bakhtin (1987) não se dedicou ao estudo do gênero social. Algumas críticas se fazem após seus estudos sobre o realismo grotesco por algumas autoras feministas que apontam as lacunas de seu pensamento que não deu conta da questão de gênero posta pela imagem da velhice da mulher e do corpo grávido e que não foram analisadas em consonância com o que se denomina, atualmente, grotesco feminino ou de política do corpo. Tal crítica desconsidera contexto de produção da obra de Bakhtin e de seus interesses de estudo naquele momento.

Segundo Eco (2007), dizer que o belo e o feio são relativos a determinados tempos e culturas, não significa que não se procurou ao longo do tempo vê-los como padrões definidos em relação a um modelo estável. Conforme esse mesmo autor, se analisarmos os sinônimos de belo e feio, encontraremos no campo lexical de belo aquilo que é harmonioso, gracioso, bonito, prazenteiro, atraente, agradável, garboso, fascinante, harmônico, maravilhoso, delicado, leve, encantador, magnífico, estupendo, excepcional, fabuloso, legendário, fantástico, mágico, admirável, apreciável, espetacular, esplêndido, sublime, soberbo; no campo do feio aquilo que é repelente, horrendo, asqueroso, desagradável, grotesco, abominável, vomitante, odioso, indecente, imundo, sujo, obscuro, repugnante, assustador, abjeto, monstruoso, horrível, hórrido, horripilante, nojento, terrível, terrificante, tremendo, monstruoso, revoltante, repulsivo, desgostante, aflitivo, nauseabundo, fétido, apavorante, ignóbil, desgracioso, desprezível, pesado, indecente, deformado, disforme, desfigurado.

Eco (2007) ainda nos esclarece que o mundo grego era obcecado por variados tipos de feiura e maldade. A mitologia clássica era um catálogo de crueldades: Saturno devorando os próprios filhos; Medéia mata os filhos para se vingar do marido infiel; Tântalo cozinha o filho Pélops e serve sua carne aos deuses; Agamenon não hesita em sacrificar sua filha Ifigênia para agradar aos deuses; Atreu oferece a Tiestes a carne de seus filhos; Egisto mata Agamenon para roubar-lhe a esposa Clitemnestra que será morta por seu filho Orestes; Édipo comete parricídio e incesto. “É um mundo dominado pelo mal, no qual as criaturas, mesmo as belíssimas, realizam ações “feiramente” atroz.” (ECO, 2007, p. 34).

Ainda assim, um objeto pode nos causar repulsa, nojo, estranhamento do gosto e não ser feio. As figuras abaixo de Da Vinci podem não serem consideradas feias, mas fortes, belas, por representarem a diversidade humana e por, exatamente, não reproduzirem o belo de forma artificial.

Figura 1 – Esboços fisiognômicos de Leonardo da Vinci



Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/dd/94/83/dd948333foccd4a914afcea3ded45c80.jpg>. Acesso em 28.9.19.

Com essa imagem podemos adentrar no universo do grotesco. O que temos nos esboços de Da Vinci não é o feio, mas o grotesco. A palavra grotesco tem sua origem em “gruta”, porão (grotta, em italiano). Em fins do século XV, escavações feitas no porão do palácio romano de Nero (a Domus Aurea) em frente ao Coliseu e depois nos subterrâneos das Termas de Tito em lugares outros da Itália deram a conhecer ao mundo ornamentos “esquisitos” com formas de vegetais, abismos, caracóis, que fascinaram os artistas da época.

Num texto datado de 1502, o cardeal Piccolomini encomenda ao pintor Pinturicchio a decoração do teto da biblioteca de Siena com “essas formas fantásticas, essas cores e essas composições que hoje se chamam grotescas (“che oggi chiamano grottesche”). Durante todo o século dezesseis, essas figurações espalham-se pela Europa Ocidental, nos mais variados suportes, como tetos, colunas, gravuras, joias, pratos, tecelagens (SODRÉ; PAIVA, 2002, p. 29).

Com Bakhtin (1987) no seu estudo sobre a obra de Rabelais, as grandes imagens do corpo grotesco se coadunam com uma cosmovisão carnavalesca que lança sobretudo e, principalmente, sobre o corpo, o olhar transgressor que o expõe em suas saliências, orifícios, necessidades, fluidos e excrementos. Seu universo de

gigantes comilões, beberrões e falastrões e outros tipos tão excêntricos quanto seus monstros, logo o tornou um dos escritores mais lidos de sua época e também mais mal-afamado. Sua quebra do “bom gosto”, suas imagens grotescas e disformes são construídas na confluência do discurso escatológico, erudito, culto e, propositadamente, marcado por termos médicos, tecnológicos, vulgares e rudes. Justamente é essa linguagem que encantou Bakhtin e o moveu para a pesquisa com um dos autores mais controversos de sua época. Para ele, a revolução de Rabelais se dava por essa linguagem heterogênea e fronteira e não apenas por suas grandiosas imagens.

Ademais esse tempo na cosmovisão carnavalesca está ligado, inextricavelmente, a um corpo carnavalesco peculiar. Assim, tal junção se expressa na visão da morte que dá à luz, na velhice grávida de uma nova vida. Para essa visão, essas imagens do corpo e sua materialidade têm um princípio fundamentalmente positivo, que não é nem egoísta nem dissociado dos demais aspectos da vida. Esse princípio material e corporal é percebido como universal e popular e, sendo assim, opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a qualquer abstração, a toda pretensão de significação retirada da terra e do corpo. O corpo e a vida corporal ganham, assim, um caráter cósmico e universal, pois

O porta-voz do princípio material e corporal não é aqui nem o ser biológico isolado nem o egoísta indivíduo burguês, mas o povo, um povo que na sua evolução cresce e se renova constantemente. Por isso o elemento corporal é tão magnífico, exagerado e infinito. Esse exagero tem um caráter positivo e afirmativo. O centro capital de todas essas imagens da vida corporal e material são a fertilidade, o crescimento e a superabundância (BAKHTIN, 1987, p. 17).

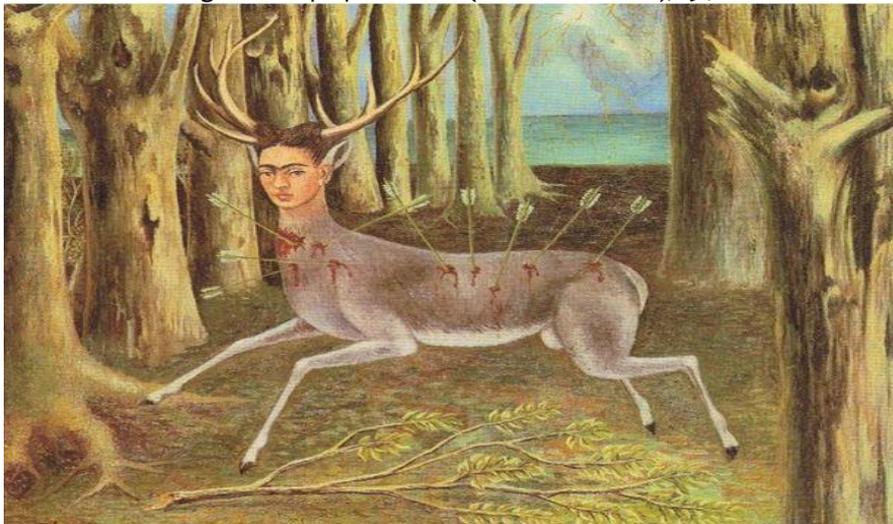
A imagem do corpo no realismo grotesco difere da concepção do corpo moderno, uma vez que aquele não está separado do resto do mundo, nem isolado, nem acabado, nem perfeito. A ênfase se dará às partes do corpo que se coloca na fronteira com o mundo, naquelas partes em que o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo por meio das protuberâncias, ramificações, excrecências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga, nariz. No coito, gravidez, parto, agonia, comer, beber, na satisfação das necessidades naturais o corpo revela e desvela sua essência como princípio em crescimento que ultrapassa seus próprios limites. Corpo incompleto, em movimento, em aliança entre os díspares. Dois em um, um que dá vida e outro que é concebido; corpo próximo do nascimento ou da velhice, próximo do ventre ou do túmulo. Ademais, esse corpo aberto e incompleto não está separado do mundo, está misturado ao mundo, confundido com os animais e as coisas que nele estão. Como corpo cósmico, representa o conjunto do mundo material e corporal em todos os seus elementos.

O corpo clássico é transcendente e monumental, fechado, estático, contido em si mesmo, simétrico e liso; identifica-se com a cultura “superior” ou oficial do renascimento e de épocas posteriores, com o racionalismo, o individualismo e as aspirações normalizadoras da burguesia. O corpo grotesco é aberto, protuberante, irregular, secretante, múltiplo e mutável; está identificado com a cultura “inferior” não-oficial ou com o carnavalesco, e com a transformação social (RUSSO, 2000, p. 21).

Quanto ao feminino, Russo (2000) nos apresenta alguns estereótipos do grotesco: a Medusa, a Bruaca, a Mulher Barbada, a Dona Gorda, a Mulher Tatuada, a Anã, a Mulher Indisciplinada, a Vênus Hotentote, a Mulher Faminta, a Histórica, a Vampira, a Personificação da Mulher, as Gêmeas Siamesas. Também a autora faz menção a associação histórica que se faz do grotesco com os movimentos sociais das mulheres, desde a “irmandade estridente” das sufragistas até as megeras queimando os sutiãs. Ampliando-se a reflexão, o feminino, principalmente, quando ocupam algum cargo de poder, quase sempre, seu desempenho se avalia a partir de seu “equilíbrio”, de sua “sanidade”, de sua ausência de histerismo ou de sua sexualidade ativa ou não. A Mulher “desequilibrada”, geralmente, histórica, é aquela que não tem homem ou uma vida sexual ativa que a acalme e a equilibre. Essa é a recomendação misógina que já se naturalizou socialmente, inclusive, entre as próprias mulheres.

A nossa incursão sobre o grotesco é preâmbulo (mesmo sucinto) para que possamos compreender a representação do corpo grotesco em algumas telas da artista mexicana Frida Kahlo. Sobre sua vida, paixões e dores, remetemos a artigos nossos (CASADO ALVES, 2012, 2012). Nesse artigo, iremos focalizar como a pintora explora em suas telas, o grotesco na perspectiva bakhtiniana de um corpo aberto para o mundo, a exposição do baixo corporal, o hibridismo dos elementos antagonônicos e a não separação entre o humano e o animal. Para tanto, escolhemos para a nossa análise as telas.

Figura 2 – O pequeno cervo (ou O veado ferido), 1946



Fonte: Herrera, 2011, p. 215.

A tela *O pequeno cervo* ou *O veado Ferido* é composta por um cenário de natureza marcadamente triste, dada pelo tom e pelas árvores representadas como troncos sem folhas, partidas, feridas. Decadência e morte se presentificam na representação de uma natureza sem vida, sem verde, sem esperança do renascimento. A tela é construída com a fusão da cabeça de Frida e o corpo de um jovem cervo (Granizo, o seu cervo macho de estimação) que está ferido por várias flechas. A cabeça de Frida é toda belamente ornada de chifres. Frida é presa e alvo de nove flechas que representam o sofrimento, a dor e a morte lenta. Mesmo ferida e com o sangue exposto, seu rosto é calmo e nos interpela, novamente, como em todos os seus autorretratos. Sob os cascos, um galho quebrado, ainda frondoso e com folhas representa, quem sabe, a juventude tanto do cervo quanto dela que lhes foi negada. No mundo pré-hispânico, “para assegurar que a pessoa entraria no paraíso, colocava-se [sobre a cova do falecido] um galho seco, e a ressurreição era a ressurreição do galho seco em galho verde.” (HERRERA, 2011, p. 432). O que há de grotesco na tela? A junção, que para Frida nunca foi problemática, entre o seu corpo e o corpo do animal. A sua unidade com a vida, com a natureza, com todos os seres vivos. A matriz é a cultura asteca. Como bem pontua Anita Brenner (1929, apud HERRERA, 2011), há uma atitude indígena subjacente à cultura mexicana, segundo a qual se pensa que o ser humano partilha com outras vidas não humanas a mesma matéria humana. Com relação à Frida, seus animais matilha de cães esquinle, macacos, gatos, papagaios, pombas, águia e cervo são quase substitutivos dos filhos que sempre quis ter e nunca pode devido ao seu corpo dilacerado.

Os artistas pré-colombianos representavam criaturas compostas, híbridas, metade humana e metade animal. Frida, em várias telas, está cercada por macacos, papagaios, criava cervo e cachorros. Metamórfica, Frida se espria em árvores, flores, fios com a natureza que a fazia não apenas parte dela, mas ela mesma se constituía flor, animal, árvore. Esse é o próprio princípio do grotesco: o corpo grotesco não está separado do resto do mundo, pois mistura-se, hibridiza-se com o mundo, com os animais, com os objetos. A ambivalência é o motor das imagens grotescas. A tela em análise, desestabiliza o ideal de beleza feminina, do corpo simétrico, harmonioso e acabado; em seu lugar, o corpo feminino se abre para o animal ferido, de chagas abertas e em franco sofrimento que também desestabiliza a beleza serena, tranquila, saudável e lânguida tão associada ao feminino clássico.

A segunda tela nos expõe ao corpo com seus orifícios, fluidos e ao processo de vida e de morte. O baixo corporal, os dramas do corpo são, para Bakhtin (1987) representações do grotesco.

Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento (BAKHTIN, 1987, p.19).

Figura 3 – Tela Hospital Henry Ford, 1932



Fonte: Disponível em: Herrera, 2011, p. 215.

A tela refrata o aborto ocorrido no dia 04 de julho de 1932. Frida está deitada na cama sobre lençóis brancos. O corpo nu é aquele representado sob as lentes do olhar da mulher e não do olhar idealizado do macho. Exposta, nua, sangrando, o evento do aborto recebe tratamento significativamente doloroso e valorado. Toda a solidão se representa na cama ocupando um espaço isolado, sob um céu azul e a terra sob a cama. De longe se vê o complexo River Rouge, com seus fornos, chaminés e caixas de água. Paradoxalmente ao cenário estável e bem equilibrado, Frida é pura ruína. O ventre inchado, ainda da gravidez, pelos pélvicos que aparecem e o sangue que se espalha abaixo de suas nádegas e que devem escorrer de sua vagina. Do rosto, uma lágrima encharca a lateral. Seus cabelos emolduram a dor e a tristeza. A mão apoiada no ventre segura seis fitas vermelhas, análogas a veias, de onde flutuam objetos simbólicos de sua dor após o aborto: um feto que ganha centralidade e a fita o liga ao seu umbigo.

A genitália denuncia que era menino “o Pequeno Diego” que ela esperava ter. Um torso rosa-salmão (segundo ela, representava o interior de uma mulher, mas ali também se vê duas colunas vertebrais); uma lesma que, segundo ela mesma, representava a lentidão do aborto; uma orquídea de caule saliente dada por Diego que representava para ela tanto sentimento quanto sexualidade. Uma estranha peça de maquinaria foi analisada tanto como sua experiência em Detroit como azar e dor ou como ela sempre se dizia uma grande ocultadora poderia tanto ser para lembrar Diego quanto para explicar a parte mecânica da coisa toda.

Tanto a representação da cama torta, em perspectiva incorreta quanto o fato de ela estar descoberta, exposta e nua com o sangue jorrando e sem ninguém por perto, denunciam sua solidão, desproteção e o vazio que ela representa tão duramente na tela. O corpo feminino na perspectiva fridiana não se esconde sob a égide do pudor ou do recato. O aborto, seus fluidos, o corpo disforme estão ali representados à revelia do bom gosto e do recato esperado do elemento feminino ou de sua representação. Aqui reside a resistência de Frida aos padrões, às regras do que pode ou não ser objeto de representação.

A intensificação do feminino e do grotesco dá nova forma às histórias masculinas, tornando-as concomitantemente irregulares. Impossibilita também qualquer modelo transcendente de feminilidade ou o corpo feminino. Corpos impossíveis são, entretanto, muito interessantes (RUSSO, 2000, p. 125).

Ao corpo feminino higienizado, harmonioso e belo apresenta-se o corpo exposto e com seus fluidos, reentrâncias, secreções. Morte e vida conjugam-se na tela. O feminino não apenas representa a vida e a maternidade, mas também não cumpre o mito materno na tela de Frida. Na obra de Frida vida e arte nunca estiveram separadas. Seus autorretratos sangrentos, horripilantes, grotescos deram a Frida Kahlo a condição de uma das artistas mais originais do seu tempo. Seus temas contrariam o que se esperaria de uma mulher do seu tempo. Essa tela, particularmente, rendeu de Diego Rivera, após o aborto de julho, a seguinte avaliação:

Frida começou a trabalhar numa série de obras-primas sem precedentes na história da arte – pinturas que exaltam as qualidades femininas da resistência, realidade, crueldade e sofrimento. Nunca uma mulher tinha colocado numa tela tanta poesia agônica como Frida fez naquele período em Detroit (HERRERA, 2011, p. 180).

Nenhuma mulher, talvez, tenha se colocado como tema em suas obras de forma tão aberta e tão sem reservas. No ano em que morreu, Frida revelou a um amigo: “Minha pintura carrega consigo a mensagem da dor. [...] A pintura completou a minha vida. Perdi três filhos [...] As pinturas substituíram tudo isso. Acredito que o trabalho é a melhor coisa”. (HERRERA, 2011, p. 186). Acredito que a pintura de Frida faz o mundo melhor. Faz com que nós, mulheres, nos reconheçamos em muitas de suas obras. Frida nos interpela sempre a responder a ela.

Referências

- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BRETON, David Le. **Antropologia do corpo**. Petrópolis, RJ: 2003.
- CASADO ALVES, M.P. Frida Kahlo entre palavras e imagens: a escrita diarista e o acabamento estético. **Revista Linha d'Água**, v. 25, p. 169, 2012.
- CASADO ALVES, M.P. Ethos e exotopia do olhar: as Cartas Apaixonadas de Frida Kahlo. In _____: Uyeno, Elzira Yoko; Puzzo, Mirian Bauab; Renda, Vera L. B. de S. (Org.). **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. 1ed. Campinas: PONTES EDITORES, 2012, v. 1, p. 30-47.
- GRIMBERG, SALOMON. **Nunca te olvidaré**: de Frida Kahlo para Nickolas Muray (Fotografias y cartas inéditas). Ciudad de México, 2005.
- HERRERA, Hayden. **Frida: a biografia**. São Paulo: Globo, 2011.
- SOFRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.
- RUSSO, Mary. **O grotesco feminino: risco, excesso e modernidade**. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.
- ZAMORA, Martha. **El pincel de la angustia**. México: Grupo Impresor, S/A, 2007.

**CRONOTOPO EM FORMA DE CACOS:
ATLAS DO MUNDO DE MINHAS VIVÊNCIAS NA INFÂNCIA A PARTIR DA
PESQUISA TEATRO COM BEBÊS**

Claudia da Costa G. Santana¹
Lucas Rocha Gonçalves²
Luiz Miguel Pereira³

Resumo: Este artigo teve como objetivo refletir sobre os estudos contemporâneos no campo da infância, partindo de uma perspectiva memorialista, de vivências de uma infância possível, tendo como recorte central a pesquisa com bebês. Apoiamos nossos estudos na teoria histórico-cultural e nos estudos bakhtinianos vinculando-os às reflexões teóricas a partir dos estudos da infância. A relação é de tempo/espaço (cronotopia), memória, diálogo e escuta através de atividade estética, apoiado numa cartografia vivencial que permite o fluir da vida, das sensações, dos medos, das alegrias, das angústias, do querer, do não querer, o relacionar-se com os lugares e as paisagens de infância e, sobretudo, com os acontecimentos que gravaram a minha memória na relação com o outro, produzindo um espaço que permitiu um tempo alargado para enunciar as memórias de infância na conexão da pesquisa com os bebês.

Palavras-chave: Vivência. Estudos da Infância. Cronotopo.

Introdução

Este artigo traz recortes do memorial escrito da tese de doutorado “Teatro com bebês, enunciações e vivências: encontros da arte com a vida”, defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense em julho de 2018. A narrativa enuncia os cronotopos de infância a partir das vivências memorizadas, cujo objetivo foi o exercício de entrada nos debates sobre crianças, infâncias incluindo os bebês. O cronotopo, conceito oriundo dos estudos bakhtinianos, que revela possibilidades de narrativas no gênero tese e nas reflexões do cronotopo real.

A interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos cronotopo, que significa “espaço-tempo” [...] Nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e tempo (tempo como quarta dimensão do espaço). [...] No cronotopo artístico literário 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. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico. (BAKHTIM, 2014, p. 211)

As enunciações humanas narradas neste contexto, as suas relações sociais, afetivas, espirituais e corporais podem ser produzidas também em cronotopos específicos, dada a condição individual dos sujeitos e de suas vivências.

Convidamos o leitor a caminhar por um texto acadêmico que tem aproximações com um atlas. Não por um atlas da cartografia convencional, mas um atlas em que pretendemos configurar a junção do espaço e do tempo. Um texto que vai ter nomes, espaços e tempos que estarão unidos em todas as páginas por escolha de uma arquitetônica que possibilita outras possibilidades de leitura deste trabalho. Os autores se inserem no contexto dos estudos bakhtinianos e, portanto, corroboram na perspectiva de coautoria a partir das análises conceituais.

¹ Pós-doutorado em Educação. Profa. da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro – Três Rios-RJ. cgsantana@yahoo.com.br.

² Graduando em Psicologia da Universidade Estácio de Sá – Campus Petrópolis-RJ. lc_gonçalves@outlook.com

³ Doutor em Educação. Prof. Substituto da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro – Três Rios-RJ. luizmiguel@gmail.com.

1. Silêncio (sem epígrafe)

Logo que nasci, já tinha um nome. Não sei bem de onde ele veio ou como surgiu. Mas todo nome tem uma história e uma geografia, pois se enraíza no tempo e no espaço forjado nas experiências e vivências que os seres humanos estabeleceram em sua travessia filogenética. No meu caso, o que me contaram foi o seguinte: meu nome foi uma homenagem que minha mãe fez ao seu avô que se chamava Luiz e, assim, fui nomeado em memória de uma saudade afetiva. Nomear é um ato cultural primordial. Encontro, em minhas memórias, uma mulher:

(...) uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:

— Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

— Desconhecida? — pergunta ele.

— Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe?

Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à-vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.

(COUTO, 2011, p. 8)

É Mia Couto (2011) que me narra essa história e é ele que continua me dizendo:

Na nossa infância, todos nós experimentámos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino. James Joyce chamava de “caosmologia” a esta relação com o mundo informe e caótico. Essa relação, meus amigos, é aquilo que faz mover a escrita, qualquer que seja o continente, qualquer que seja a nação, a língua ou o género literário. (COUTO, 2011, s/p)

Estar na escrita de um texto é estar nessa condição, nessa caosmologia. Não quero, assim, estar no início das coisas, mas no acontecimento da vida, de quem narra a partir de um hoje, que é sempre fuga e que lampejos se tornam ontem. Quero estar perdido em temporalidades e espacialidades que tratam de dar a autoria aos autores. Por isso, quando digo que me contaram sobre o meu nome, falo da memória que me resta desse evento em minhas lembranças pessoais, em “murmúrios” que me trazem lembranças antes de ter memória e não de um começo de texto que deseja(ria) ser acadêmico.

Quem sabe colocar uma epígrafe no meio do texto permitam o fluir, o encontro e os nascimentos:

Nós ainda não nascemos.

Ainda não estamos no mundo.

Ainda não existe mundo.

As coisas ainda não se fizeram.

A razão de ser não foi achada.

(ARTAUD, 1987, p. 10.)

Assumo uma infância incerta como certeza, o exercício de recordar, buscar as memórias do vivido e dar-lhe os sentidos referentes ao olhar de quem estava sendo apresentado ao mundo e, também, pelo próprio mundo, com suas regras, com suas permanências e, sobretudo, com as suas impermanências, num constante movimento. Compartilho, portanto, a narrativa dessas vivências na singularidade da minha infância. Ramos (1981, p. 20) me ensinou isso: “Acordei, reuni pedaços de pessoas e de coisas, pedaços de mim mesmo que boiavam no passado confuso, articulei tudo, criei o meu pequeno mundo incongruente”.

Tomo empréstimos de escutas nas narrativas de minha família, sobre os fatos marcantes de nossa história e das experiências do cotidiano; memórias de minha mãe, Júlia Maria Pereira, mulher

nascida nos idos de 1916 e que viveu fisicamente até 2011 e das minhas irmãs, Severina Maria Pereira de Santana, que chamei desde a mais tenra idade de Neném – e de Josefa Maria Pereira dos Santos, - que foi por mim nomeada de Pepê, que faleceu durante esta pesquisa. A origem desses nomes está intimamente ligada às minhas primeiras falas, nas singularidades afetuosas de contato que havia entre nós, que faz os vocábulos humanos terem sentidos e emoções, que estão para muito além de sons emitidos. Aqui, assumo mais uma dimensão deste texto: toda palavra dita e ouvida está embebida no contexto, não são vazios, são eventos dos quais falaremos mais adiante. Gosto de lembrar que, embora hoje estejamos distantes, continuo a chamá-las carinhosamente por eles, uma permanência que marca a perenidade da memória humana.

Todos nós vivíamos em Mandacaru, distrito do município de Gravatá-PE, local de meu nascimento e de minha nomeação, talvez um local bem pouco (ou nada) conhecido de alguns que estão lendo minhas escritas, já que nem todos os lugares circulam, se expressam da mesma forma pelas fontes de informações contemporâneas.

Algumas geografias o colocariam assim: situado a 11,3km (três léguas) de distância de Gravatá (08°27'33”) de latitude Sul e (35°03'14”) de longitude Oeste.

Gosto mais das geografias que não falam em centros e periferias e em hierarquias de lugares. Embora reconheça a sua importância, tenho mais intimidade com aquelas que têm, na vivência, sua força de existência. Por isso, trago aqui outras cartografias.

Foi vivendo essas geografias que Manoel Miguel Pereira, meu pai, vivenciou muitas atividades de vida, tendo sido agricultor, vendedor de gelado⁴ em feiras livres, cantador de repentes (violeiro) e sindicalista rural entre os anos de 1968 a 1976.

No ano de 1955, comprou um terreno no distrito de Mandacaru (figura 01) e construiu, com mão-de-obra da família, a casa onde nasci.

Fomos construindo cada tijolo para, depois, ir montando e formando o desenho mágico da casa, com sala, copa grande, cozinha, dois quartos e área, sem reboco e no chão batido. Naquele tempo, não tínhamos acesso à energia elétrica e nem à água encanada. A água para a construção dos tijolos era escassa. Havia uma cacimba situada a 2 km de distância de onde morávamos. Íamos a pé, com o pote na cabeça, todos os filhos, incluindo as crianças menores, a uma fonte de onde tirávamos a água para o nosso uso cotidiano. Minha mãe trabalhava nos afazeres domésticos e na agricultura. Aposentou-se como agricultora e era analfabeta.

Trago, para quem me lê aqui, uma foto desse lugar (figura 04). A casa já não mais existe. Novamente fragmentos de memórias, lampejos que me levam a esse lugar e o trazem até mim. O lajedo⁵ continua lá.

⁴ É um tipo de refresco antigo que era preparado na frente do freguês, com gelo raspado misturado a essências coloridas de vários sabores. Vendido em carrocinhas, também conhecido por raspa-raspa.

⁵ Chamamos de lajedo uma formação rochosa com uma ou mais pedras grandes e com forma arredondadas.

Figura 01 – Praça Central - Distrito de Mandacaru



Fonte: foto Luiz Miguel – 2012.

Figura 02 – Terreno onde nasci, sem a casa

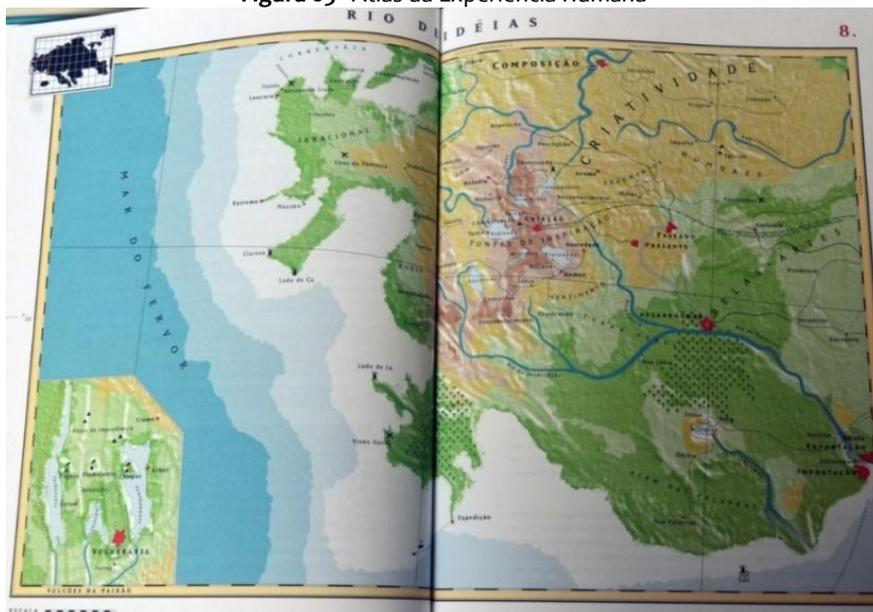


Fonte: foto Luiz Miguel – 2012.

Gosto dessas geografias das vivências porque permitem traçar linhas conflituosas de afetos que tortuosamente criam nossas existências (croquis de memórias, figuras 04, 06, 09, 14). Essas geografias também trazem outras cartografias para além das metricamente construídas. Cartografias sensíveis que me permitem passear por lugares afetivos. Encontro-me com Louise van Swaaij e Jean Klare (2000) que compuseram o *Atlas del mundo de las vivencias* e escolho um mapa para estar aqui (figura 03)

Inspirado por eles, penso em meus mapas vivos, em minhas cartografias e as delinheio em formas de riscos, palavras, croquis e construo este texto. Porém, como nenhuma história é linear, a materialidade de sua existência não se faz com linhas geometricamente corridas, mas são as memórias em forma de cacos que unem o espaço com o tempo.

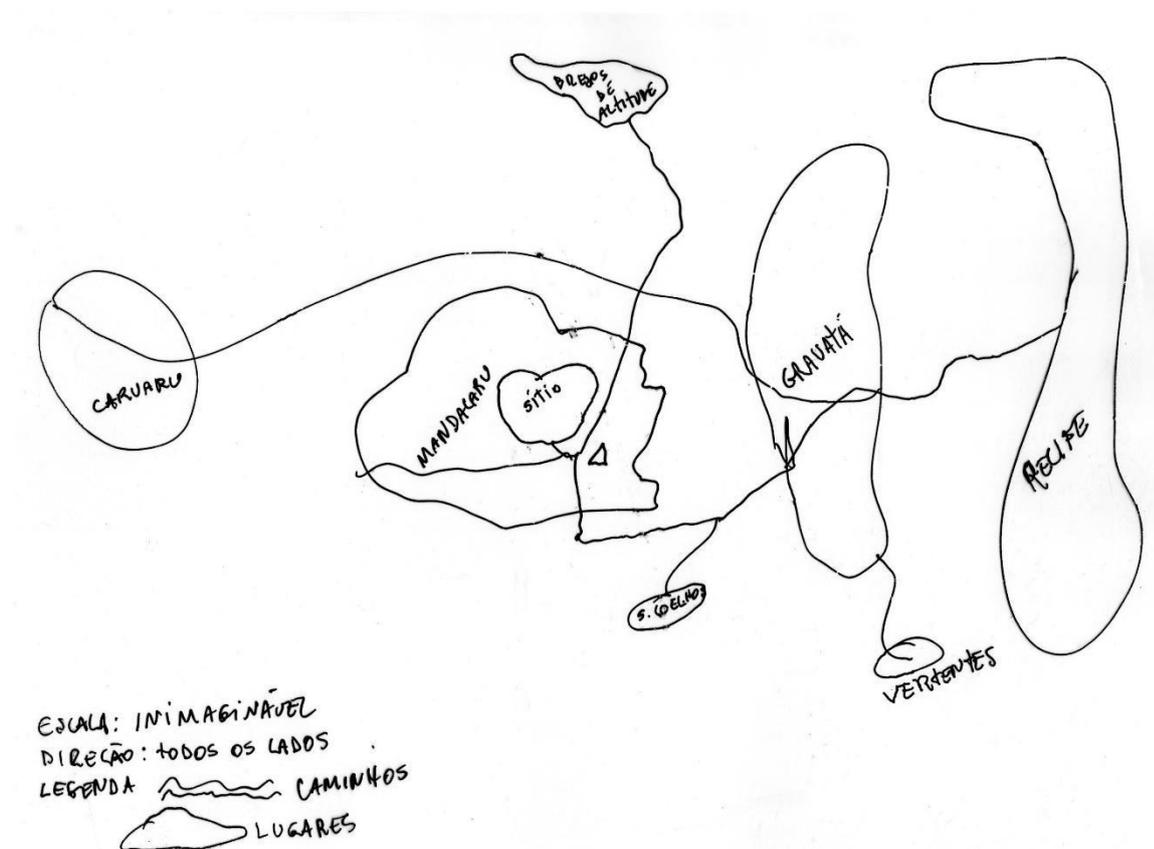
Figura 03 - Atlas da Experiência Humana



Fonte: Foto das págs. 44/45 - Foto Luiz Miguel.

2. Mandacaru

Figura 04 – Croqui de memória – Região vivida



Fonte: Luiz Miguel 2018.

3. Ritual de nascimentos

Não lembro exatamente quando e nem onde ocorreu, mas guardo comigo as recordações das comidas de mulher de resguardo, o pirão de galinha caipira. Para mim, era a refeição dos sonhos e, geralmente, eu ficava lambendo a panela onde era feito o pirão. Mas tarde, nos nascimentos dos meus sobrinhos, continuei perseguindo as panelas. Outra atmosfera era a de fumaça de defumador, creio que alfazema, que tomava conta da casa, era embriagador de tão cheiroso.

Brinquedos e brincadeiras

Rita, nossa vizinha de sítio, chegou ao terreiro e chamou minha irmã Neném para colher talos de pequenos arbustos para fazer vassouras, já que o piso da casa do sítio era chão batido e o terreiro era grande. Elas saíram saltitantes. Os meus outros três irmãos saíram para o roçado. Meu pai estava viajando, provavelmente num encontro sobre a regularização dos sindicatos rurais, visto que ele era um dos líderes da região e batalhador da regularização do sindicato em Gravata no ano de 1963. Minha mãe tinha ido à casa da tia Odila (minha parteira) levar uns quilos de farinha feita no dia anterior em nossa casa de farinha. Eu fiquei em casa brincando com as caixas de pastas de dentes que Rita me presentara. Estes foram os primeiros presentes que recebi.

Os meus brinquedos eram os excedentes da natureza e a imaginação. Tenho uma vívida lembrança de meu sobrinho, Vavá, com dois anos de diferença, filho de minha irmã Pepê, quando eles nos visitavam. Ele, com dois ou três anos, e eu, com quatro ou cinco anos, saíamos de casa indo pelo terreiro e pelos arredores dentro do sítio, com clima semiárido, pouco verde, calor. Sem combinar nada, íamos procurar, alguma coisa que a imaginação pudesse dar sentido de valor e falávamos: “achei, achei, achei, achei, achei!” Qualquer rocha, pedaço de madeira com alguma forma de destaque, terra, folhas de árvores, sinalizávamos com a palavra “achei” de forma alta para despertar a curiosidade do outro. Com esse gesto, íamos acumulando os achados para depois nos desfazermos deles numa brincadeira inventiva. Mas a brincadeira consistia em encontrar algo e avisar para o outro.

4. Cinema

Com 5 anos, vi, pela primeira vez, uma projeção cinematográfica. O alto falante da igreja de Mandacaru chamava para uma projeção que iria ocorrer após a missa, nos fundos da igreja (figura 05).

Figura 05 - Fundos da igreja de Mandacaru, local onde foi exibido o filme



Fonte: foto Luiz Miguel- 2011.

Foi exibido um filme colorido a que eu assisti em pé, no meio das pessoas. Fiquei muito atento àquela novidade, não entendi muito bem o que era projetado, mas me causou muita curiosidade. Foi meu primeiro contato com o cinema, por certo era algo ligado à igreja. O cinema exerceu um grande fascínio na minha vida.

5. Aventuras

Certa vez, tentei subir no pé de mulungu-da-caatinga, em um galho que tinha poucos ou quase nenhum espinho. Ao botar a mão para subir, esmaguei uma lagarta de pelo preto e relativamente grande. Corri chorando para casa, com minha mão queimando, doendo e vermelha. Minha mãe tirou os pelos, fez umas compressas e sobrevivi.

Ainda em Mandacaru, certa vez subi num pé de ingá para pegar os frutos maduros e o meu peso quebrou o galho da árvore. Fiquei com muito medo de apanhar. Quando contei para minha mãe, ela disse que meu pai ficaria bravo. Porém, nada aconteceu e só fiquei arranhado.

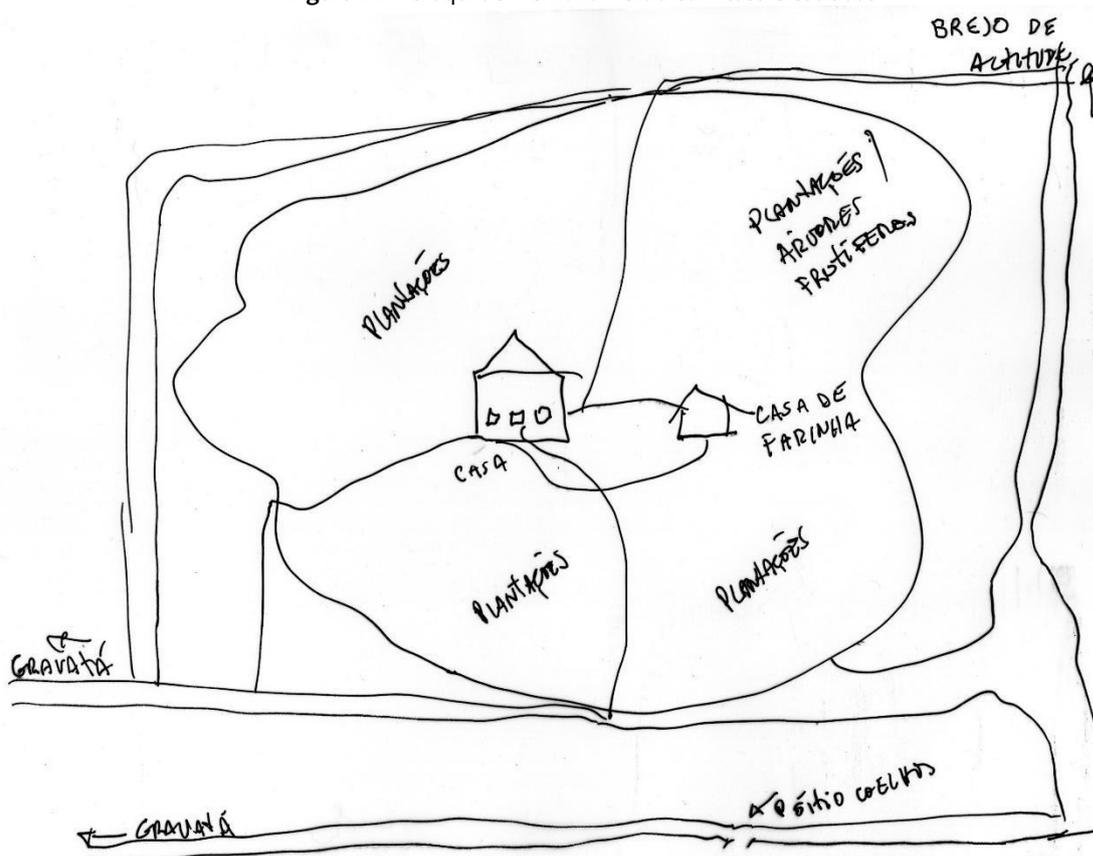
Havia um pé de jabuticaba no nosso terreiro e as safras eram generosas. Certa vez, subi até o alto para colher as frutas mais maduras e fui picado por um marimbondo. Fiquei com a orelha, não lembro qual, inchada e doendo muito. Mais uma vez, minha mãe me acudiu, embora tenha chamado minha atenção com vigor.

6. Golpe de 1964

Além dos sons dissonantes do fogo que vai engolindo a nossa casa de farinha - de onde tirávamos renda com a venda da farinha de mandioca na feira - com cobertura de palha de coco, material altamente inflamável e que se localizava a 30 metros de nossa residência, ouvimos os sons das pegadas dos facínoras que furtivamente fugiram, certos de terem intimidado minha família.

Eram dois homens que posteriormente descobrimos que tinham sido pagos pelo representante do coronelismo da região para nos amedrontar. Papai estava incomodando com sua persistência nos processos de regularização do sindicato dos trabalhadores rurais de Gravatá-PE. A motivação para o sinistro e para os tiros tinha por pretexto - ou coincidência - o golpe de 31 de março de 1964. Esse ato de barbárie foi um marco em nossas vidas.

Figura 06 – Croqui de memória – Sítio com casa e estradas



Fonte: Luiz Miguel – 2018.

7. Primeiras letras

Eu, com três ou quatro anos, ficava sentado sobre a mesa, que era grande, na sala. Ficava ouvindo a aula radiofônica através do rádio de pilha e os comentários ocorridos na aula, realizados por meu pai, que era o monitor, a meus três irmãos e a uns dez trabalhadores rurais. Numa manhã quente de primavera, após tomar o café da manhã, fui para a sala e comecei a entender as letras escritas no quadro de giz verde que papai deixara com as letras e os nomes de alguns participantes no encontro da noite anterior. Lá estava o nome de meu irmão Galdino. Soletrei e li pela primeira vez o nome e dele. Mamãe, estranhando o fato de eu estar falando aquele nome, chamou meu irmão para saber se eu estava falando a verdade, embora eu insistisse em dizer-lhe: “– mãe, é o nome de Gal”. Quando meu irmão chegou, confirmou o que eu falava, eu fiquei muito contente. Foi naquele momento que iniciei meu processo de entendimento das letras, daí em diante ocupava todos perguntando se estavam certas as palavras que conseguia ler... Foi um encontro com as letras e palavras.

Figura 07 - Estrada para o Sítio Coelhos



Fonte: Foto Luiz Miguel – 2011.

8. Sítio Coelhos

Minha irmã Neném alfabetizava as crianças da localidade chamada Coelhos, distante de Mandacaru uns 2 quilômetros. Lembro-me de lhe fazer companhia nesta caminhada algumas vezes. Minha mãe me narrou:

Era uma vida custosa e difícil, o comer era fraco, consistia em fava e feijão pardo - que plantávamos -, farinha - que fazíamos na casa de farinha e a mandioca que plantávamos - e, de vez em quando, um pinto de chiqueiro que era criado no terreiro. O cuscuz era o pão de todo o dia pelas manhãs. Não fazíamos feira, era ‘beliscada’: gás para os candeeiros, sabão em pedra para lavar roupas. Água de beber? A gente acordava de madrugada para buscar na cacimba numa distância de dois km. (Depoimento de minha mãe em entrevista em 2011)

9. Brejo de altitude

Minha irmã mais velha, morava nas regiões das matas do brejo de altitude, “Brejo Grande”, onde estão os nascedouros d’água e açudes. Ela morava numa casa feita de barro, entrelaçada por madeira, que ficava nas cercanias da mata. Era onde minha mãe lavava as nossas roupas. Ficava a cerca de 5 quilômetros de distância de Mandacaru. Lembro-me de algumas idas e de ir montado no burro sobre as roupas, dos banhos nos riachos e de ver mãe no ritual de lavar roupas, ensaboava com sabão em barra, deixava de molho estendidas na grama, depois enxaguava e deixava secando

no sol, era uma festa para mim. Apesar da pobreza, era uma atmosfera de natureza bem diferente de onde nós morávamos.

Figura 08 - Meu último encontro com minha mãe, na residência de minha irmã Neném, em Bezerros-PE



Fonte: Foto: Sérgio Odilon

10. Gravatá-PE

Embora minha família sobrevivesse com poucos recursos, não passávamos necessidade de alimentação. No entanto, não podíamos ter acesso a bens de consumo como geladeira, televisão, sofás. Lembro-me de um pequeno rádio preto AM que dava choques, em que eu ouvia músicas e, às vezes, com certo interesse, a novela radiofônica “O sheik de Aghâdir”. Já a televisão era um artefato para um segmento social do qual eu não fazia parte. A curiosidade é que na rua onde morava deveria ter umas duas casas com TV. Eu espiava pela janela por alguns instantes.

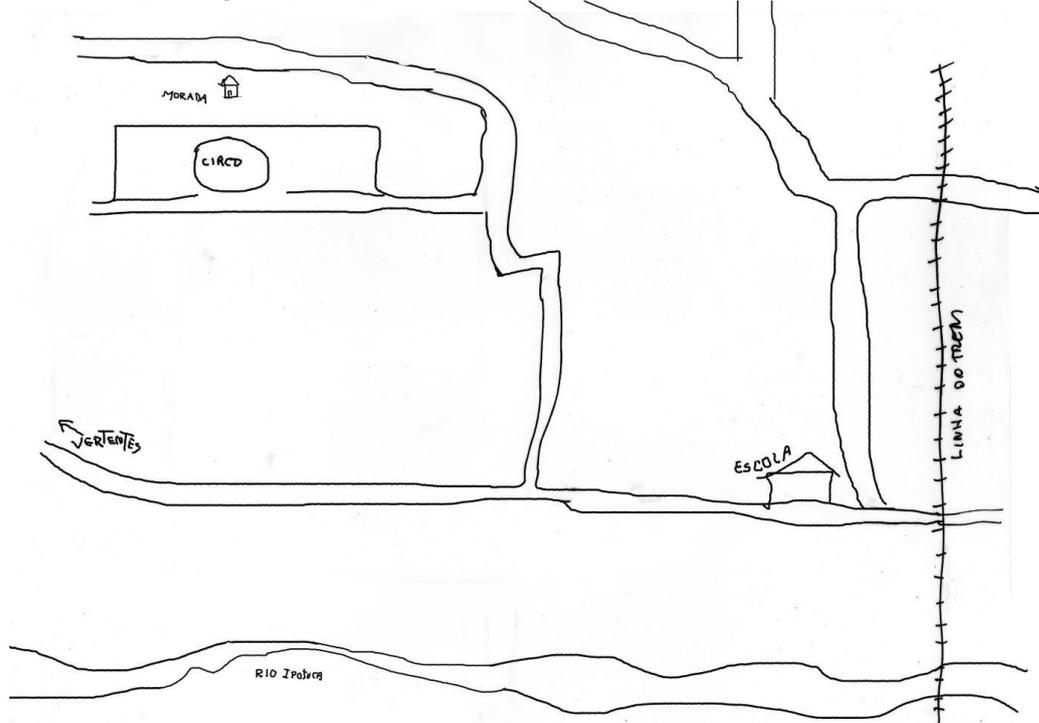
Aos domingos, assistia televisão da janela de uma família conhecida o programa “Jovem guarda”, outras vezes era convidado a entrar para sentar-me e assistir. Foi assistindo a esse programa que conheci uma estética com que me identificava deveras, tanto sonora, quanto visual, e minha paixão por aquelas músicas foi de imediato. Foi nesta casa que acompanhei da janela a transmissão da chegada do homem à lua, fiquei impressionadíssimo com tal possibilidade.

11. O circo

Atrás da casa onde morava, havia um grande espaço vazio, uma espécie de campo de futebol improvisado. Todos os dias as crianças e os adultos jogavam futebol. Como o mato nas cercanias crescia, o campo improvisado acabava se transformando num lugar de botar lixo. De vez em quando, aquele espaço recebia os circos. Circos mambembes, sem luxo e alguns sem lona na cobertura, eram montados ali. O carro de som anunciava as atrações durante o dia pelas ruas da cidade. Os palhaços eram a grande atração. Além deles, os equilibristas, trapezistas, malabares, engolidor de fogo, entre outros, e o drama interpretado na segunda parte. Foi no encontro com o drama circense que conheci o teatro enquanto arte, embora não soubesse disso. Geralmente era encenada uma tragicomédia em que o bufão era o personagem principal. O que insiste em visitar a minha memória é a caracterização dos figurinos que emprestava aos atores a veracidade da ação.

Lembro-me dos moleques que pulavam a cerca de arame do circo, furavam a lona entravam por debaixo dela. Em ocasiões muito especiais a atração era música .ao vivo, o circo ficava lotado quando a atração popular era o cantor Waldick Soriano, era uma grande festa!

Figura 09 – Croqui de memória – Casa, escola e circo em Gravatá



Fonte: Luiz Miguel - 2018

12. A música

Sobre a estética musical da época, as músicas, exceto as da jovem guarda, que eram tratadas pelos conservadores como música de fresco, eram na ordem do forró e dos boleros nacionais e latinos. Assim escutei Nat King Cole, Nelson Gonçalves, Milton, entre outros. Ouvia do vizinho de parede, chamado de Inaldo, que tinha ali uma marcenaria e quase diariamente ouvia seus inúmeros discos. Dentre as mais tocadas, fui gostando da música de Nat King Cole. Foi ouvindo músicas que aprendi a jogar gamão na marcenaria e até hoje é o meu jogo favorito.

Brincava de ser músico no quintal de casa onde armava a bateria, que era composta de latas com formas e tamanhos distintos, de tinta grande e pequena, de leite e outras tantas. Brincava quase todo dia. A vizinha D. Maroquinha chegou a comentar com mamãe: “Acho que esse teu filho é meio lelé”. Não era para menos, imagina se ela soubesse o que se passava pela minha cabeça. Os sonhos, as esperanças e as ilusões que povoavam meus juvenis pensamentos...

13. Festa de São João

As festas juninas têm uma tradição muito forte no Nordeste, e a mais celebrada era a de São João. Plantávamos milho no nosso pequeno sítio em Mandacaru e, quando chovia com regularidade, a colheita era farta. Certa vez me lembro de um monte de caçuás e balaios cheios de espigas de milho na calçada e na rua onde morávamos, distribuíamos com os vizinhos e quase todos participavam do processo de descascar o milho e levar a sua parte. Mingau, pamonha, mungunzá, milho cozido, cusuz, bolo, canjica, entre outras comidas maravilhosas. Com o advento das fogueiras, cada casa a acendia em homenagem a Santo Antônio, São João e São Pedro, com o forró como pano de fundo, havia as quadrilhas na escola. O mês de junho era muito especial. “Era uma noite fria. Vozes misturavam-se na calçada, andava gente em redor de uma fogueira grande, no pátio. Estalavam brasas, labaredas cresciam, e da sombra fumacenta vinham risadas longas” (RAMOS, 1981, p. 44). Era um momento de conversas, de contar causos, de alegria.

14. Primeira comunhão

Quando fiz a primeira comunhão, após a missa no salão paroquial, foi oferecido um café. Eu, vestido com roupas brancas engomadas, ao tomar café, derramei na camisa. Lembro que mãe reclamou porque eu ainda ia tirar foto. Assim, saí na foto com os adereços sagrados e com a mancha de café.

Figura 10 – Primeira comunhão -Salão Paroquial em Gravatá-PE



Fonte: foto: Mendes Foto

15. Carnaval

Foi num carnaval que tomei batida de aguardente com maracujá. Passei muito mal e prometi nunca mais repetir aquela atitude, minha mãe ficou brava comigo. Estava com minha irmã na casa de amigas, foi horrível.

Meu encontro com o carnaval foi quase sempre tranquilo, com exceção do carnaval da embriaguez. O contato com o frevo canção e com o frevo instrumental “vassourinhas” promovia a alegria nos três dias de carnaval. A pequena orquestra de frevo tocava a noite e, durante o dia, “o entrudo dominava, os homens traziam bombas d’água na cintura e as mulheres laranjinhas de todas as cores. Molhavam-se aos gritos. Tudo me parecia novidade” (REGO, 1993, p. 104). Os jovens e crianças usavam máscaras feitas de papel com pintura e ficavam encobertos por uma roupa que não propiciava o reconhecimento de quem estava sob aquelas máscaras, os papangus. Eram dias festivos. Embora eu sentisse vontade de participar, não tinha pares da minha idade e minha mãe não me deixava sair sozinho, sobretudo no carnaval. Somente participava quando minha irmã estava comigo. Nas outras ocasiões, apenas observava, mas confesso que sentia muita vontade de seguir as escolas de samba dos moleques, batendo latas de doce. O carnaval representava um momento de cuidado. Éramos incentivados a fazer retiros espirituais, embora não me lembre de nenhum.

16 Cinema 2

O cinema é um capítulo à parte em minha vida. Depois da exibição na parede da igreja em Mandacaru, fui pela primeira vez ao cinema assistir à “Paixão de Cristo” numa das festas de fim de ano da cidade. O filme era preto e branco. Fui acompanhado e não lembro por quem, só lembro que chorei desesperadamente pelas circunstâncias dramáticas que envolviam a vida de Jesus.

Depois dos meus doze anos, papai me dava dinheiro para eu ir assistir à matiné no único cinema da cidade quase todos os finais de semana. Era um programa maravilhoso, eu ia sozinho.

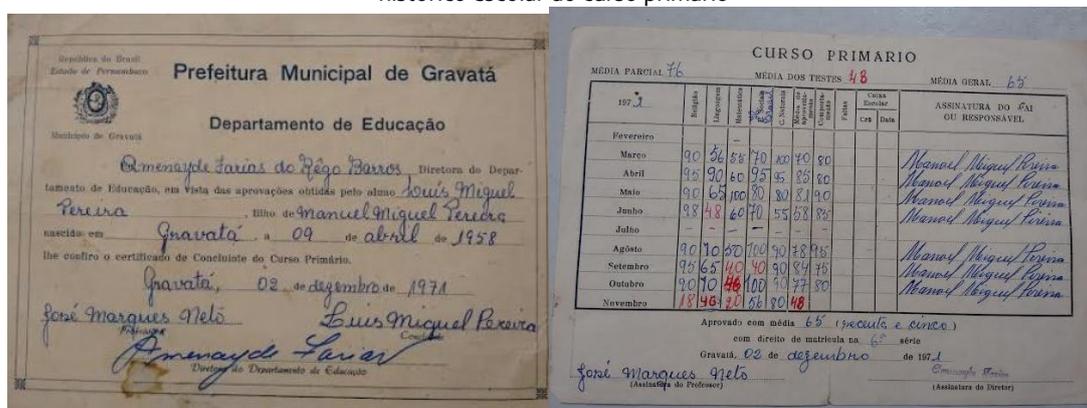
Figura 11 - Praça Arão Lins de Andrade – Gravatá-PE



Fonte: foto disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6gOMoNjXyIU>. Acesso em 09.05.2018

Um dos fatos mais marcantes na escola é que fui alfabetizado escrevendo meu nome Luiz com s e acento agudo no i – Luís. Somente no ginásio é que aprendi a escrever meu nome correto Luiz com z. No certificado de conclusão do primário (imagem 09), a escola escreveu meu nome com “s”.

Figura 11 e 13 - Certificado de conclusão do curso primário em 1971 e histórico escolar do curso primário



Fonte: arquivo pessoal

17. A primeira ida à feira em Gravatá

Era de uma beleza apaixonante, muitas casas bonitas, ruas asfaltadas, luz elétrica, o movimento de pessoas nas ruas e, sobretudo, a casa de minha tia Ana, irmã de mãe, com a macarronada gostosa que ela fazia para almoçarmos. Tudo isso me deixava muito esfuziante e explodiam percepções inexplicáveis.

18. Vertentes

A água era uma matéria prima escassa. No entanto, em nossa casa, em Gravatá, pouco depois que nos mudamos para lá, foi feita a instalação hidráulica e, portanto, a água passou a chegar às bicas das torneiras. Antes disso, minha mãe lavava roupas num lugar chamado de Vertentes – a aproximadamente 3 quilômetros de distância de nossa residência - no Rio Ipojuca, que, ao passar pela cidade, tornava-se poluído. Porém, depois de vários meandros e em Vertentes, os peixes

voltavam a viver nele. Ali encontrávamos com várias outras mulheres lavando roupas. O capim e a grama ficavam repletos de roupas coloridas e de lençóis. Era uma festa, muita gente, outras crianças, brincávamos, tomávamos banho no rio e mãe sempre a gritar: “- Cuidado, Lulu, toma banho no raso”. Levávamos comida, passávamos o dia e voltávamos com a roupa seca na cabeça. Acredito que eu ia com ela nos dias que não tinha aula, ou faltava para ir ou era feriado, enfim.

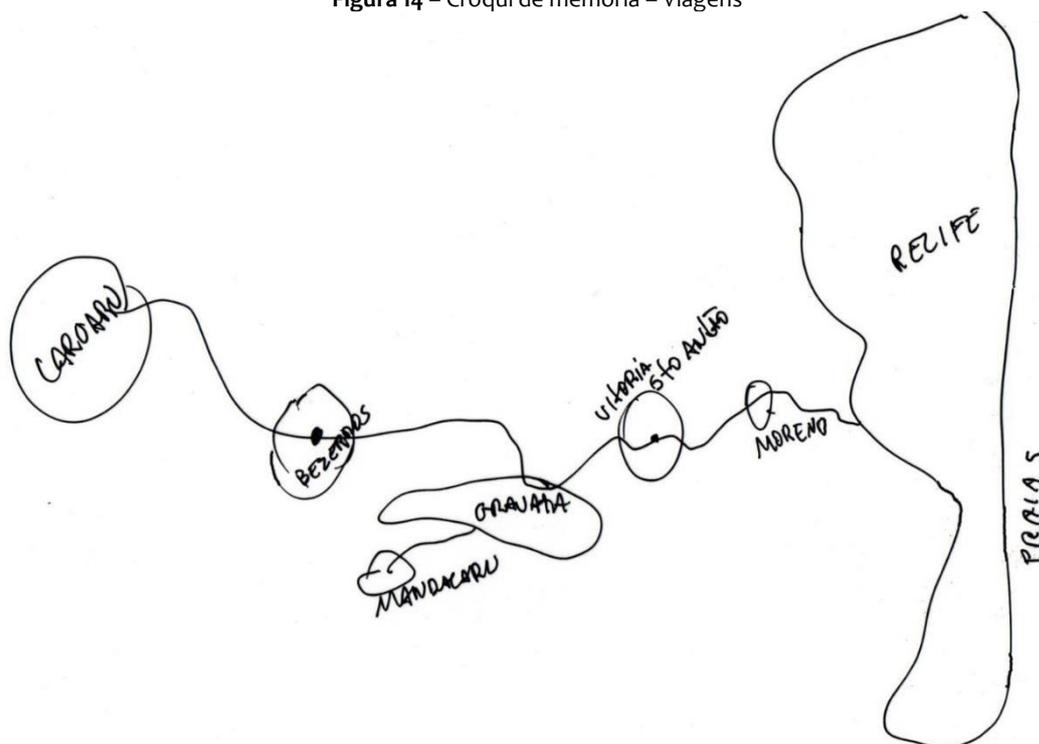
19. Caruaru-PE

Creio que a primeira viagem que tenha feito tenha sido a Caruaru-PE, a 45 km de distância de Gravatá. Fomos de ônibus. Ficamos na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caruaru e dormimos lá no chão ou em algo parecido. Só sei que da janela ouvia o burburinho do trânsito e de pessoas, era uma grande cidade.

20. Recife -PE

Papai me levou a Recife, a mais longa viagem que fizera, 80 km de ônibus. Foi muito extasiante tanto a viagem na companhia de papai, quanto a chegada em Recife, capital do estado. Muito trânsito, pessoas andando apressadas pelas ruas, vendedores ambulantes, muita euforia para mim. Os registros mais significativos foram: a entrada no elevador no prédio onde era situada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do estado de Pernambuco, como era legal; o contato com o telefone, um aparelho preto de discar que aproveitei quando fiquei sozinho na sala e tirei do gancho e disquei um número, talvez o número um e desliguei rápido para não ser chamada minha atenção. Essas impressões com a tecnologia me impulsionavam para uma perspectiva de vida que estava muito distante de minha realidade. Outra lembrança dessa viagem foi conhecer a ponte giratória, desativada na década de 1960, na foz do Rio Capibaribe. Era impressionante os carros, os trens e os pedestres pararem para a ponte girar e os barcos maiores passarem, impressionante.

Figura 14 – Croqui de memória – Viagens



Fonte: Luiz Miguel – 2018

21. Praia de Candeias-PE

Outra viagem magnífica, foi a ida à praia de Candeias, em Jaboatão dos Guararapes. Fomos, creio que numa Kombi. Éramos muitos, meus irmãos e namoradas, Neném e namorado, mãe e eu, foi um espetáculo. Aquela quantidade de água salgada, areia, sol e muito jacaré que tomei. Foi uma verdadeira farofada, muito agradável. Meu encontro com o mar foi algo do encontro com o sublime, com a escala do grande e foi muito significativo para mim.

22. Arte e vida

A arte é o social em nós, e, se o seu feito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma que as suas raízes e essências sejam individuais. [...] Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, seu efeito é um efeito social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315)

As cartografias da minha vida se tornam mais densas e significativas à medida que fui recordando de minhas vivências, com a ajuda de minha irmã Neném e, sobretudo com a entrevista que realizei com a minha mãe em 2011. Este texto e estas lâminas cartográficas também são delas.

Escrever sobre o Luiz, escrever com o Luiz e tentar ser autor desta escrita me forçaram a perceber identificações e diferenças temporais/espaciais na infância que todos nós vivenciamos, as particularidades que nos diferem. O sentimento de comungar esse memorial tendo por atenuante a expansão ou o alargamento da infância e, por conseguinte, do meu ser criança que, ainda hoje, me solicita para ter seu espaço garantido em minha vida.

Essas memórias de infância revelam a história de uma criança que foi sendo apresentada, pouco a pouco pelo mundo, às sensações. Embora a rudeza do cotidiano não estabelecesse encontros com o teatro, galerias, poesias, literatura, shows, fui descobrindo palavras que não estavam no dia-a-dia, que produziam com sua sonoridade um deslocamento dos significantes fixos e áridos. Inicialmente, através da leitura de gibis e da leitura da escola; da música (nosso vizinho tinha uma grande coleção de discos e foi ouvindo Nat King Cole e um grande repertório de boleros que comecei selecionar o meu gosto musical). Com a chegada da TV preto & branco e as jovens tardes de domingo, com Roberto Carlos, fui apurando o meu gosto musical. A matiné no cinema no domingo me encantava.

Assim, conquanto não tenha tido oportunidade de múltiplas vivências estéticas naquele período, iniciei o desenvolvimento de percepções de mundo, de vida e de arte.

A memória foi propiciando conexões de sentidos para, mais tarde, trabalhar profissionalmente com teatro, sobretudo com iluminação cênica, e, posteriormente, com educação e iniciar uma pesquisa aproximando teatro e bebês.

Minhas vivências (que hoje considero ser também) estéticas e que estão presentes no Atlas, serão alargadas no final de 1981, quando, aos 23 anos, mantive meu primeiro contato com o teatro, mais precisamente, com a atriz acreana Kika Dantas, que estava de passagem por Caruaru-PE, para montar a peça infantil “A viagem de um barquinho”, texto de Sylvia Orthof.

Foi a partir desse encontro que outras cartografias surgiram em minha vida. Embora estivesse amalgamado por heranças culturais e históricas de padrões de sobrevivência, fui me desprendendo lentamente dessas padronagens e adquirindo outras, por ter encontrado, finalmente, outras possibilidades de percepções da vida, através do teatro.

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, XXXIV, 2006). Até os dias de hoje, persigo essa unidade que escapole, ora para um lado, ora para o outro. É viver numa corda bamba, sem sombrinha, cada

passo coreografado, como um equilibrista bêbado que não objetiva outra coisa senão apreciar sua dança e condição trágica.

A partir dessas vivências com o meio teatral, que, até então, era território desconhecido, fui me aproximando desse universo e fui aprendendo a fazer “teatro” por empiria, intuição, necessidade, *status*, prazer e tantas outras palavras que ficaram repetitivas.

Meu encontro com os estudos da infância ocorreu a partir das pesquisas oriundas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia da Infância-UFF (GRUPEGI) no período em que estava concluindo a graduação e fazendo as disciplinas sobre educação. O meu interesse foi sendo gestado pela pesquisa, o que me levou a concorrer na seleção do Mestrado em Educação, em 2009, na qual não fui aprovado por não ter experiência em sala de aula. Comecei, naquele ano, minha experiência de educador, professor. Com a proliferação de vagas nos cursos da pós-graduação em 2012, fui selecionado para o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e concluí dentro do prazo, em 2014.

E qual era minha relação com a infância? Eu não consegui ser pai, perdemos aquele que provavelmente seria nosso único filho ainda com poucos meses de gestação, por conta de um aborto involuntário, uma situação muito triste e inesquecível, que até hoje marca a minha vida.

Quiçá essa experiência tenha me afastado das crianças. Embora gostasse de trabalhar com o teatro para crianças e jamais tenha duvidado de seu potencial, não nego meu adultocentrismo, impaciência e pouco apreço nas aproximações com elas nos meus primeiros contatos em sala de aula. Foram dias de muitas dificuldades no início de meu magistério no Ensino Fundamental.

Paulatinamente, objectivei me aproximar delas inicialmente através das leituras do GRUPEGI-UFF e com projetos de teatro realizados em escolas.

Finalmente, minha pesquisa de mestrado culminou em eleger os bebês enquanto protagonistas de um movimento teatral que é iniciado na Europa, no final do século XX, e, no Brasil, em meados da primeira década do século XXI, o teatro para bebês. “Teatro para bebês, estreia de olhares” é o título da pesquisa que defendi no mestrado e me impulsionou a aprofundar questões oriundas da infância para a pesquisa “Teatro com bebês, enunciações e vivências. Encontros da arte com a vida” tese defendida no doutorado.

A minha vivência foi e é contemplada a partir dos inacabamentos e de incompletudes. É nesse contexto que percebi, de perto, o preconceito em relação à pobreza nos vários lugares por onde passei. Contudo, não me submeti às adversidades, insisti numa possibilidade de encantamento, de uma possibilidade estética no pensamento. Depois de algumas experiências no mundo do trabalho em subempregos, encontrei o teatro e foi nesse espaço que me aproximei dos aspectos técnicos e artísticos, trabalhando com o que me gratificava esteticamente.

O encontro com a Geografia me revelou outras possibilidades de ser e estar no mundo e me encaminhou para a Educação que me sinalizou possibilidades de repensar não somente o ser e estar no mundo, mas com o mundo. A Educação me apresentou a Geografia da Infância e esta ao teatro para e com os bebês, que me propiciou o encontro com as crianças, uma existência vivida nos espaços não lineares de achadours.

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.
O que sempre faço nem que seja uma aplicação de estudos.
É sempre uma descoberta. Não é nada procurado.
É achado mesmo. Como se andasse num brejo e desse no sapo.
Acho que é defeito de nascença isso.
(BARROS, 2006, p. 12)

Os encontros e os achados nesse memorial revelam hoje uma arquitetura de vivências em diferentes meios. Essa diferença é revelada em grupos distintos que forneceram os subsídios de

pesquisas tendo por base a primeira infância. Na condição de criançante⁶, vislumbro o descortinamento de um amplo campo de possibilidades para os estudos da infância e, sobretudo, para a primeira infância que corresponderia, na pesquisa de teatro com bebês, a crianças até três anos de idade.

Esta pesquisa é com os bebês, com o teatro, com as vivências. É meu encontro com muitos autores, com muitas pessoas e comigo mesmo, revisitado depois de tantos anos, quando cheguei a um sítio no interior/centro do mundo.

Inconclusão

A produção da consciência a partir do espaço, do tempo, dos fragmentos e jamais da totalidade. Uma jornada de inacabamentos e inconclusões possibilitou a gestação de reflexões a partir de memórias de infância aqui divididas, diluídas, compartilhadas num contexto de autoria coletiva e assim alargamos as nossas infâncias vivenciadas até os dias atuais.

A propósito, após a mudança de nossa família de Mandacaru para Gravatá, a vida cultural da cidade que se enunciava e fui me apropriando de estéticas e vivências diferenciadas, o contexto do contexto do carnaval de rua, por exemplo: “Descobrir o carnaval de rua me constituiu com várias possibilidades estéticas, somente participava quando minha irmã estava comigo, nas outras ocasiões apenas observava, mas confesso que sentia muita vontade de seguir as escolas de samba dos moleques, batendo latas de doce”. (Extratos de memórias, PEREIRA, 2018)

A carnavalização, mesmo de forma intuitiva, influenciou-me. O contato com o grotesco, com o rompimento de regras e tabus estabeleceu novos sentidos em minha vida. Intuo que tenha começado ali minha descentralização do eu, daquilo que minha família apontava como caminho de salvação.

... a morte do velho e nascimento do novo que, mesmo que seja de forma simbólica, nos remetem a um mundo utópico, sem privilégios, do individual, sem hierarquias fechadas de valores, fenômenos e ideologias que imperam na vida extracarnalalesca. (GEGe, 2013, p. 23).

O meu contato com o carnaval, o circo, as músicas e, posteriormente, com a chegada da TV em Gravatá, que eu assistia na janela da vizinha, principalmente o programa “As jovens tardes de domingo”, com Roberto Carlos cantando “Quero que vá tudo pro inferno”, influenciaram-me esteticamente. Fui me constituindo autor de minha vida, mesmo que transgredindo muito devagar. Não havia, naquele momento, outro desejo senão me constituir a partir de outras lógicas, noutra espaço/tempo. Finalmente, cheguei ao teatro e posteriormente, a esta pesquisa que não se encerra aqui.

O princípio de alteridade, a descentralização do eu, a ética, enquanto ato responsável, e o exercício da potência em também ser protagonista nesse ato criativo de enunciações são princípios importantes para produzir um teatro com bebês.

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando um futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela. (VIGOTSKI, 1999, p. 320)

⁶ Criançante, neologismo inspirado nos bandeirantes e suas excursões no Brasil colonial à procura de riquezas e conquista de territórios. Portanto, são os corajosos pesquisadores, professores, artistas, produtores e interessados em infância e crianças em buscas de alternativas humanizadas ainda pouco pensadas.

Referências

- AMORIN, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisas**, n. 116, julho, 2002.
- ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda., 1987.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, W. O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas vol. 1).
- BARROS, M. **Memórias inventadas, a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta, 2006.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: (GEGe). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- GEGe-UFSCar. **Palavras e contrapalavras: Glosariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. (Coleção Grandes autores nacionais).
- LOPES, J. J. M. **O menino que coleciona lugares**. Porto Alegre. Mediação, 2013.
- PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PEREIRA, L. M. **Teatro com bebês, enunciações e vivências: encontros da arte com a vida**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.
- PONTES, B. A experiência teatral com bebês de 01 a 02 anos em uma UMEI.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- REGO, J. L. **Meus verdes anos: memórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- SABINO, F. **A vitória da infância**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- SWAAIJ, L. V. e KLARE, J. **Atlas da experiência humana**. Trad. Celso de Campos Jr. e Isa Mara Lando. São Paulo: Publifolha, 2004.
- TOMASELLO, M. **As origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VASCONCELLOS, L. P. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores. 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo. 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais UFRJ- COPPE**, Rio de Janeiro, jun. 2008.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção do enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

AS PALAVRAS ALHEIAS SOBRE “A CURA DA SURDEZ”: ENUNCIADOS PROPAGADOS DIALOGICAMENTE

Huber Kline Guedes Lobato¹
José Anchieta de Oliveira Bentes²
Rita de Nazareth Souza-Bentes³

Resumo: Neste estudo analisamos como as palavras alheias sobre a “cura da surdez” se constituem e se propagam, dialogicamente, enquanto enunciados em um site de notícias de uma Assessoria de Comunicação de Instituição (ACI) de Ensino Superior (IES) do Estado do Pará. Pesquisamos as notícias publicadas no site da referida assessoria durante os anos de 2008 a 2019. As ideias bakhtinianas referentes ao contexto sócio-histórico-cultural e às relações dialógicas foram utilizadas como orientação teórico-metodológica neste estudo. O trabalho foi dividido em quatro etapas de procedimentos metodológicos: a) levantamento de notícias a partir do descritor “Implante Coclear” (IC) no site da ACI; b) descrição do gênero do discurso: notícias sobre IC; c) caracterização das palavras que constituem, discursivamente, os enunciados sobre IC; d) análise dialógica das amostras selecionadas. Os resultados apontam: i) o ano de 2015 obteve um maior número de notícias sobre IC; ii) com base em algumas inferências, os títulos podem atrair ou afastar o leitor da notícia acerca do IC; iii) a “cura da surdez” é materializada em discursos como: “ouvido biônico”, “amenizar as dificuldades dos surdos”, “ajuda... a sair do silêncio”, “prevenção e combate à surdez”, “próteses auditivas implantáveis”. Conclui-se que os discursos acerca do IC difundem a ideia de que a surdez precisa ser curada e que a temática da surdez não é discutida em sua totalidade de sentidos: a interação dos surdos pode ocorrer mediante o uso da Língua de Sinais, o acompanhamento fonoaudiológico para a oralização, o uso de aparelhos auditivos e o Implante Coclear.

Palavras-chave: Palavras Alheias. Enunciado. Implante Coclear.

Introdução

Pretendemos neste estudo analisar os discursos veiculados sobre Implante Coclear por uma Assessoria de Comunicação Institucional (doravante ACI) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Pública Federal do Estado do Pará. O desafio é articular, no presente estudo, o campo dos estudos do discurso ao campo dos estudos surdos para investigar os discursos que circulam socialmente sobre a temática IC em situações comunicativas dadas no corpus composto de reportagens publicadas no período de 2008 a 2019 pela ACI.

O Estudo está ancorado no referencial teórico de Bakhtin e o Círculo e seus argumentos acerca das palavras que são propagadas dialogicamente em um contexto social. Para o filósofo russo do Círculo as palavras alheias, advêm de outrem.

Depois, essas “palavras alheias” 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 aspás), já de índole criadora (BAKHTIN, 2017, p. 68-69).

Assim, as palavras alheias sobre a “cura da surdez” se constituem e se propagam, dialogicamente, enquanto enunciados em um portal de notícias de uma ACI de IES Pública Federal do Estado do Pará. A referida ACI é uma unidade responsável pela coordenação e execução da

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará. Professor do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: huberkline@gmail.com.

² Doutor em Educação Especial (UFSCar). Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Professor do Departamento de Letras e Literatura (DLLT) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anchietaz005@yahoo.com.br.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Letras e Literatura (DLLT) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ritabentes28@gmail.com.

política de comunicação institucional, sendo responsável em organizar as diretrizes e as ações de comunicação e *marketing* da universidade.

Cabe a ACI coordenar o processo de criação; implantação e desenvolvimento da política de comunicação institucional; desenvolver estratégias de divulgação das ações institucionais para o público interno e externo; desenvolver métodos de acompanhamento e controle da comunicação institucional da universidade e; organizar e atualizar o acervo e o banco de dados de comunicação da universidade.

A ACI é uma unidade responsável pela divulgação das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na universidade e pela mediação da comunicação entre a universidade com seus públicos internos e externos. Com isso, no seio das reportagens elaboradas pela ACI são popularizadas palavras alheias sobre diversas temáticas, inclusive sobre a “cura da surdez” que se constituem e se propagam, dialógicamente, enquanto enunciados em um contexto social.

Dessa forma, nos questionamos: quais palavras alheias sobre a “cura da surdez” se constituem e se propagam, dialógicamente, enquanto enunciados em um portal de notícias de uma ACI? Para responder esse questionamento nos embasamos nas ideias bakhtinianas referentes ao contexto sócio-histórico-cultural e às relações dialógicas discursivas na intenção de moldar o caminho teórico-metodológico que delinea este estudo.

1. Referencial teórico-metodológico

Trazemos para o debate o conceito de palavras alheias e enunciados, uma vez que buscamos investigar as palavras alheias acerca da “cura da surdez” e que se constituem e se propagam, dialógicamente, enquanto enunciados em um *site* de notícias de uma ACI. Essas palavras alheias estão presentes em reportagens divulgadas na *Internet* e são “[...] palavras alheias assimiladas (...) renovam-se criativamente em novos contextos [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 76).

As palavras alheias estão presentes em um lugar de pensar, um lugar de ser pensado e um lugar de interação entre o eu e o outro. Conforme Pajeú e Miotello (2018, p. 781) “é algo que se concretiza, na medida em que consolidamos atos responsáveis, em que avançamos para compreender o outro, o que é alheio, o que nos falta, o que constitui a palavra outra”.

Assim, pontuamos que no lugar de pensar e ser pensado, é que as condições concretas de interação entre sujeitos acontecem e, assim, podemos desvendar as palavras alheias e, por sua vez, os seus enunciados. “É pela palavra que a linguagem conjetura o contexto social, aquilo que se encontra alhures dos enunciados (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018, p. 786).

O enunciado, com base nos estudos dialógicos da linguagem e nos pressupostos teóricos e metodológicos de Bakhtin e o Círculo, concretiza-se na vida e no mundo. Por isso, é interessante descrevermos alguns aspectos conceituais sobre o enunciado nessa perspectiva dialógica, ou seja, o enunciado enquanto uma unidade da comunicação discursiva.

O enunciado é uma ação entre parceiros que interagem na comunicação discursiva, tendo como o centro o eu-outro, por isso, estes parceiros percebem e compreendem o discurso por meio de uma posição responsiva ativa. Nessa comunicação há concordância ou discordância de ambas as partes, total ou parcialmente, caracterizando uma posição responsiva de quem fala e de quem escuta. Para Bakhtin (2011, p. 271):

[...] 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 [...].

Com isso, o enunciado é algo vivo na comunicação e que, para gerar a compreensão, gera, também, uma atitude responsiva entre os parceiros da comunicação. O enunciado se faz presente em um elo discursivo e dialógico composto por outros enunciados, uma vez que, ao gerar uma atitude responsiva, geram enunciados alheios e antecédidos de outros enunciados. Segundo Bakhtin (2011, p. 272):

[...] Alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados [...].

Compreendemos que o enunciado promove a existência do discurso, de sujeitos que dialogam entre si e que são sujeitos do discurso, que se alternam ao promover o diálogo. “[...] O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 274). O enunciado se faz presente na ação dialógica de sujeitos que promovem uma comunicação discursiva e dialógica.

Nesse sentido, entendemos que o enunciado por ser algo vivo da comunicação, que gera a compreensão, numa atitude responsiva entre parceiros da comunicação, resulta na existência do discurso. Assim, os gêneros do discurso, pela própria natureza, são também unidades da comunicação discursiva. Os gêneros do discurso são vivos e geram atitudes responsivas entre os parceiros da comunicação.

Bakhtin argumenta que: [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 12). Então, salientamos a heterogeneidade dos gêneros do discurso (verbais e visuais ou verbo-visuais), podendo ser: cartas, filmes, documentos oficiais, texto publicitário, notícias, entre outros.

Neste estudo focamos no gênero do discurso denominado “notícia”, que é um texto jornalístico que relata fatos do cotidiano. A notícia, atualmente, vem apresentando novas características relacionadas às especificidades da mídia *online*. Dessa forma, utilizamos, como material de análise, notícias publicadas no site de uma ACI durante os anos de 2008 a 2019.

É relevante destacar que, a partir das ideias bakhtinianas, compreendemos que as notícias são produzidas por alguém que se expressa, que se encontra situado em um contexto sócio-histórico-cultural e que interage de forma dialógica eu-outro. Com isso, entendemos que “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro) [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 60).

Dessa forma, a metodologia da pesquisa foi desenvolvida por meio dos construtos bakhtinianos em que “[...] o limite aqui não é o ‘eu’, porém o ‘eu’ em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, ‘eu’ e ‘outro’, ‘eu’ e ‘tu’” (BAKHTIN, 2017, p. 75). Nessa linha bilateral, a do eu e a do outro, buscamos compreender os enunciados sobre a “cura da surdez” que se constituem e se propagam discursivamente em um portal de notícias de uma ACI.

O trabalho foi dividido em 04 (quatro) etapas de procedimentos metodológicos: a) levantamento de notícias a partir do descritor “Implante Coclear” (IC) no site da ACI; b) descrição do gênero do discurso: notícias sobre IC; c) caracterização das palavras que constituem, discursivamente, os enunciados sobre IC; d) análise dialógica das palavras alheias e dos enunciados como amostras selecionadas.

Durante a primeira etapa da pesquisa, fizemos um levantamento das principais notícias a partir do descritor “Implante Coclear” no site da ACI.⁴ Ao que se refere ao *corpus* selecionado da ACI, encontramos 16 (dezesesseis) reportagens que trazem como temática central o Implante Coclear. As reportagens são intituladas conforme o quadro que se segue:

Quadro 1 - notícias sobre Implante Coclear

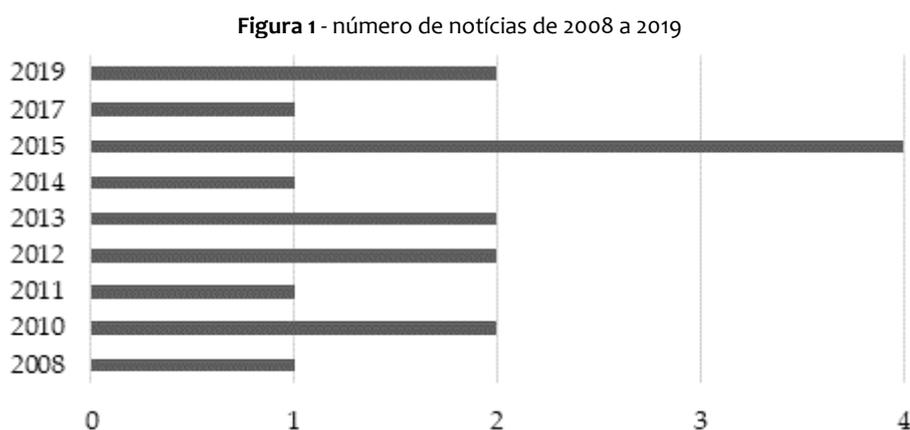
Título da Reportagem	Publicado em:
Hospital Bettina entrega primeiras próteses pelo Programa Saúde Auditiva	27.01.2008
UFPA consegue autorização do SUS para fazer os primeiros implantes cocleares do Norte	04.10.2010
Ministério da Saúde credencia Hospital Bettina Ferro a realizar Implante Coclear	22.12.2010
Bettina comemora realização de cirurgias de “ouvido biônico”	27.01.2011
Hospital Bettina realiza mais dois implantes de “ouvido biônico”	31.01.2012

⁴ Utilizamos as propostas de Pajeú; Moura; Carvalho (2018) acerca da organização da informação e a constante produção exponencial de informações e documentos, propondo, a partir disso, à luz dos princípios teórico-metodológicos arquivísticos, um quadro de arranjo para documentos digitais.

Hospital Bettina comemora primeiro ano do Centro de Implante Coclear	16.03.2012
Faltam pacientes para implante coclear no Hospital Bettina	26.03.2013
HUBFS busca amenizar as dificuldades do surdo na escola	25.09.2013
Implante coclear ajuda jovem a sair do silêncio	12.12.2014
Bettina faz campanha de prevenção e combate à surdez	09.11.2015
Campanha seleciona 260 pessoas para atendimento no Bettina	11.11.2015
Eventos marcam 10 anos do Serviço de Otorrino do Hospital Bettina	06.11.2015
II Workshop de Otorrinolaringologia debate Implante coclear e próteses auditivas implantáveis	23.03.2015
Bettina Ferro inicia cadastro para implante coclear	14/12/2017
Hospital Universitário Bettina Ferro faz campanha em alusão ao Dia do Implante Coclear	14/02/2019
Hospital Universitário Bettina Ferro faz triagem de pacientes para o implante coclear	25/02/2019

Fonte: elaboração dos autores com base na coleta de dados (2019)

O quadro traz de forma descritiva o título de cada notícia, bem como a data em que cada notícia foi publicada pela ACI. As notícias foram divulgadas no portal de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Pública Federal do Estado do Pará. O quadro pode ser representado por meio do gráfico a seguir:



Fonte: elaboração dos autores com base na coleta de dados (2019)

O quadro e o gráfico apontam que: o ano de 2015 obteve um maior número de notícias sobre IC, com 04 (quatro) notícias publicadas; 02 (duas) notícias publicadas, respectivamente, nos anos de 2019, 2013, 2012 e 2010; e 01 (uma) notícia publicada em cada ano: 2017, 2014, 2011 e 2008.

Inferimos que as 04 (quatro) notícias do ano de 2015 tenham sido impulsionadas pelo texto da Portaria nº 2.776, de 18 de dezembro de 2014, que aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2014). A referida portaria menciona que:

Art. 6º A Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva será realizada pelos estabelecimentos de saúde que ofereçam apoio diagnóstico e terapêutico especializado, condições técnicas, instalações físicas, equipamentos e recursos humanos adequados ao atendimento ambulatorial e hospitalar, na mesma estrutura física (BRASIL, 2014).

A referida portaria incentiva para que, em determinados casos de deficiência auditiva, há a necessidade de se utilizar recursos tecnológicos mais avançados para sua recuperação e reabilitação, bem como considera a necessidade de atualizar os critérios de indicação e contra-indicação da cirurgia de Implante Coclear, em virtude da magnitude social da deficiência auditiva na população brasileira.

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos realizar a descrição do gênero do discurso: notícias sobre Implante Coclear. Assim, evidenciamos que as notícias veiculadas pela ACI são composta de: a) título; b) cabeçalho (parágrafo introdutório); ilustração (foto) sobre IC; discursos de médicos ou especialistas em IC; desenvolvimento e conclusão; autoria do texto e autoria da(s) foto(s); data da publicação.

Na terceira e quarta etapa da pesquisa realizamos, consecutivamente, a caracterização das palavras que constituem, discursivamente, os enunciados sobre IC e a análise dialógica das palavras alheias e dos enunciados como amostras selecionadas. Ambas as etapas estão detalhadas no tópico a seguir.

2. Uma temática em circulação: “Implante Coclear”

Neste tópico analisamos as reportagens da ACI que trazem a temática do “Implante Coclear” enquanto forma de normalização da pessoa surda. Assim, evidenciamos que “os surdos não são considerados na normalidade, são os desvios da normalidade. A norma em questão é ouvintista, pois se dá pela maioria, por isso, os surdos são vistos como anormais” (REZENDE, 2012, p. 35).

Em nosso contexto socioeducacional são intensos os discursos que revelam a necessidade do Implante Coclear enquanto forma de normalizar a audição de sujeitos surdos. São enunciados que nos aprisionam, nos amarram, nos ancoram, nos enlaçam a uma rede de discursos terapêuticos, clínicos, medicalizados, enquanto discursos da norma e do padrão socialmente estabelecido como ideal.

[...] os discursos enunciados sobre a normalização surda propõem ao surdo a sua forma de ser e estar no mundo, fazendo correções no seu corpo surdo para que ele chegue à norma ouvinte. São discursos e práticas médicas, uma institucionalização de assistência aos corpos surdos, com seus ouvidos deficientes. É uma produção de estratégias de poder/saber quanto à implantação de assistências ao sujeito surdo, uma produção exercida por meio de campanhas a favor do teste da orelhinha e da divulgação do implante coclear [...] (REZENDE, 2012, p. 33).

No estudo caracterizamos palavras que constituem, discursivamente, os enunciados sobre IC nas notícias veiculadas. Escolhemos, inicialmente, alguns títulos das notícias, pois é um dos elementos mais preciosos da notícia. O título busca organizar as ideias principais do texto em uma sentença que gere o entendimento do que vai ser lido no texto como um todo. Em alguns títulos das notícias percebemos as principais palavras que, de certa forma, ocasionam impacto na leitura do texto *online* pelo leitor, vejamos:

Quadro 2 - palavras sobre Implante Coclear

Palavras	Palavras Alheias
Próteses	“ouvido biônico”
Cirurgia	“amenizar as dificuldades dos surdos”
Triagem	“ajuda... a sair do silêncio”
Campanha	“faltam pacientes para implante...”
Cadastro	“prevenção e combate à surdez”
Atendimento	“próteses auditivas implantáveis”

Fonte: elaboração dos autores com base na coleta de dados (2019).

De forma didática, agrupamos em duas colunas as palavras e as palavras alheias que aparecem nos títulos das notícias. Assim, evidenciamos que as principais palavras são: Próteses, Cirurgia, Triagem, Campanha, Cadastro e Atendimento. Em relação às palavras alheias constatamos: “ouvido biônico”, “amenizar as dificuldades dos surdos”, “ajuda... a sair do silêncio”, “faltam pacientes para implante...”, “prevenção e combate à surdez”, “próteses auditivas implantáveis”.

Caso o leitor dirija sua atenção apenas para o título das notícias veiculadas pela ACI, esse leitor poderá ser atraído ou se afastar da notícia em questão. Refletimos sobre essa situação com base em dois princípios: a) há leitores que defendem que os surdos precisam ser submetidos ao Implante Coclear; b) há leitores que não defendem que os surdos precisam ser submetidos ao Implante Coclear e, assim, negam a submissão do surdo ao IC.

Em relação aos defensores, inferimos que a maioria desses leitores são profissionais ou pessoas que possuem certa afinidade com a área médica, tais como: fonoaudiólogos, enfermeiros, médicos, otorrinolaringologistas, entre outros. São leitores que possuem uma inclinação para abordagens voltadas à comunicação humana (voz e audição) e/ou às atividades voltadas à

promoção da saúde, da prevenção, da orientação, da avaliação, do diagnóstico e da terapia do ouvir e do falar.

O outro grupo de leitor é constituído por quem acredita que os surdos não precisam ser submetidos ao Implante Coclear. Inferimos que a maioria desses leitores são profissionais ou pessoas que possuem certa afinidade com a área educacional, tais como: professores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores educacionais, entre outros. São leitores que possuem uma inclinação para abordagens voltadas à comunicação humana (Língua de Sinais-LS) e às atividades pedagógicas voltadas à construção do conhecimento e ao desenvolvimento interpessoal dos surdos por meio da LS.

Destacamos que a expressão “ouvido biônico” apareceu no título de duas notícias veiculadas pela ACI. Em 27.01.2011 trouxe a notícia intitulada “Bettina comemora realização de cirurgias de ‘ouvido biônico’”. Um ano depois, mais precisamente em 31.01.2012 divulgou a notícia “Hospital Bettina realiza mais dois implantes de ‘ouvido biônico’”.

Na notícia de 2011 traz no cabeçalho do texto a seguinte informação acompanhada de imagem:

Figura 2 - notícia sobre IC divulgada em 2011



Fonte: adaptado do site da ACI (2019).

A imagem traz o processo de intervenção cirúrgica realizado em um ouvido humano de modo a impactar o leitor que a visualiza. Assim, a reportagem revela que a cirurgia foi assistida, por meio de transmissão ao vivo, pela imprensa, pelos servidores e médicos do hospital. Portanto, tendo como princípio as interações entre os sujeitos e as suas palavras alheias, percebemos que a imagem e a notícia (assistida por muitos olhos) foram sendo comunicadas, vivenciadas e concretizadas em outras palavras alheias, que por sua vez reverberam enunciados, como as campanhas a favor do IC na mídia e nos espaços de alcance público.

Em uma notícia de 2012 é possível ler em seu cabeçalho a seguinte informação: “Nesta quarta, 1º, e no próximo dia 8, acontecem mais duas cirurgias de implante coclear [...]. Desde outubro de 2011, já ocorreram mais de 20 cirurgias, algumas foram retransmitidas, ao vivo, aos médicos residentes do Hospital” (MAGALHÃES, 2012).

A primeira notícia que trouxe a temática do IC aconteceu no ano de 2008 e trouxe como título “Hospital Bettina entrega primeiras próteses pelo Programa Saúde Auditiva”. A notícia não traz ilustrações e discorreu, especificamente acerca das próteses auditivas. Essa notícia foi o passo inicial para que o site passasse a divulgar informações, posteriores, sobre procedimentos cirúrgicos de IC.

Ao final da notícia percebemos informações referentes aos tipos de aparelhos auditivos e à capacitação para as cirurgias de IC. Na notícia foi divulgado que existem tipos de aparelhos adequados para cada grau de deficiência, que podem ser externos ou intracanaís. Nos casos de surdez total, a prótese não pode resolver o problema. Os profissionais do Bettina estão sendo

capacitados para que no futuro possam realizar cirurgias de implante coclear, feito por meio de eletrodos que são colocados na parte interna do ouvido (FRAGOSO, 2008).

Dentre os enunciados sobre a “cura da surdez” mais expressivos no âmbito das notícias, ao nosso ver, há uma forte difusão dos aspectos positivos acerca do IC. Percebemos que expressões que direcionem o leitor a ter uma impressão positiva sobre o procedimento cirúrgico são marcas fortes nas notícias selecionadas. Listamos os principais discursos no quadro a seguir em que negritamos os enunciados que apresentam marcas de positividade sobre o IC.

Quadro 2 - Enunciados propagados sobre a “cura da surdez”

Enunciados	Ano
“[...] a aprovação pelo MS tornará real a melhoria na qualidade de vida das pessoas [...]”	2010
“[...] O implante possibilita que pessoas com surdez profunda e severa voltem a ouvir [...]”	2010
“[...] que, depois da ativação, os pacientes consigam melhores resultados com a reabilitação auditiva”	2011
“Jovem transplantado consegue aprovação no PS [...] Ele acredita que sua aprovação foi possível, principalmente, pelo atendimento recebido”	2012
“O tratamento [...] me ajudou na adaptação nas aulas, para as quais necessitava de audição. Quando voltei a ouvir, foi um dos momentos mais maravilhosos da minha vida [...]”	2012
“A restauração da audição não é só um ato biológico, mas um ato social ”, disse o diretor do HUBFS [...]”	2012
“[...] Os benefícios do implante coclear , um aparelho colocado cirurgicamente [...]”	2013
“[...] jovem sairá do silêncio que vive há quase 14 anos para ser reinserida ao mundo do som e à sociedade [...]”	2014
“[...] Campanha Nacional de Prevenção e Combate à Surdez realizada nesta terça-feira [...]”	2015
“[...] Se conseguisse o implante, seria uma maravilha ”, finaliza a mãe”	2019
“[...] a aprovação pelo MS tornará real a melhoria na qualidade de vida das pessoas [...]”	2010

Fonte: elaboração dos autores com base na coleta de dados (2019)

Nos excertos selecionados identificamos fortes marcas discursivas que buscam despertar, no interlocutor (leitor) da notícia, as vantagens do Implante Coclear. Tais vantagens são refratadas por meio de discursos como: melhoria na qualidade de vida; voltar a ouvir; melhores resultados; aprovação em processo seletivo; momentos mais maravilhosos; ato social; benefícios do Implante Coclear; sair do silêncio; combate à Surdez; maravilha.

Os discursos constituídos no campo da medicina, os avanços científicos, o uso de ferramentas tecnológicas e os resultados positivos de casos cirúrgicos são difundidos na sociedade no sentido de mostrar a necessidade da “cura da surdez”. Rezende (2012), faz o seguinte questionamento: quem pode dizer que corrigir e estimular a audição por meio de aparelhos e implantes não é benéfico? As variadas técnicas de correção dos corpos surdos e as técnicas de oralização, desde o uso de próteses auditivas até a cirurgia do Implante Coclear, são descobertas e discursos científicos que veem os surdos como algo que precisa ser curado (REZENDE, 2012).

Rezende (2012), menciona que as pesquisas feitas por Stokoe em 1969, Perlin em 2003, Skliar em 1998, Lopes em 2007, Thoma em 2002, Strobel em 2008, Quadros e Karnopp em 2004, Martins em 2008, Costa em 2007, entre outros, mostram intensamente o quanto fomos enredados pelos discursos médicos acerca da constituição dos sujeitos surdos. Contudo, Rezende (2012) revela, também, outros discursos constituidores do ser surdo como sujeitos distintos dos ouvintes e que não precisam ser curados.

Em relação aos discursos que marcam a diferença do surdo a partir de um viés holístico, destacamos que esses discursos são provenientes do âmbito educacional. A esse respeito registramos uma única notícia, dentre as que foram divulgadas no período de 2008 a 2019, que trata da surdez a partir de um viés holístico. A notícia é do ano 2013 e menciona que: entre as maneiras de amenizar as dificuldades do surdo na escola e no convívio social, estão o desenvolvimento da Língua de Sinais, o tratamento fonoaudiológico para aquisição de linguagem oral, o uso de aparelhos auditivos e, em alguns casos, o Implante Coclear [...] (SOUZA, 2013).

Verifica-se que os recursos discursivos marcam o posicionamento dos enunciadores das notícias e indicam diferentes modos de ver a temática “Implante Coclear”, reforçando que todo

discurso é uma construção da realidade. Assim, as palavras sobre a “cura da surdez” se constituem e se propagam, dialogicamente, enquanto enunciados. Dessa forma, essas palavras revelam as relações sociais em que esses enunciados se concretizam, bem como o contexto social em que é enunciado.

Considerações finais

Nesta pesquisa nos baseamos na epígrafe que direcionou a metodologia adotada. Essa epígrafe revela que [...] o limite aqui não é o “eu”, porém o “eu” em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, “eu” e “outro”, “eu” e “tu” (BAKHTIN, 2017), assim vem à tona o eu e o outro. Com isso refletimos sobre a palavra alheia como categoria dos discursos de outros para preencher o meu ou os nossos discursos frente a um tema polêmico e complexo como foi o objeto do nosso estudo “o Implante Coclear”, dialogicamente, propagado pela assessoria de comunicação de uma instituição pública.

Os discursos foram defendidos, contundentemente, por meio de notícias que durante uma década veicularam valores de que ser surdo é ser doente, como observamos nos discursos institucionais: “[...] o implante possibilita que pessoas com surdez profunda e severa **voltem a ouvir** [...]” e “[...] jovem **sairá do silêncio** que vive há quase 14 anos para ser reinserida ao mundo do som e à sociedade [...]”.

Entretanto qualquer palavra alheia é o ponto de encontro para as tensões com a palavra do outro, base das relações na teoria de Bakhtin e do Círculo. As palavras alheias são importantes, com certeza! Contudo, devemos apreciar, avaliar quais palavras vamos integrar aos nossos discursos próprios, afinal a nossa consciência é o filtro em prol da interação e circulação.

Precisamos nos posicionar frente à temática “Implante Coclear” mediante uma visão ampla: o implante é apenas uma das alternativas junto com o aparelho auditivo, o acompanhamento de fonoaudiólogo e o uso da Língua de Sinais, que a pessoa surda pode escolher para interagir na vida e no mundo.

Consideramos que seria relevante que cada notícia sobre Implante Coclear veiculada em prol do fortalecimento de instituições de saúde - como é o caso de um hospital considerado referência em Implantes Cocleares - deve ser apreciada, em um viés socioantropológico, antes de ser propagada em esferas diversas da sociedade.

Conforme o discurso alheio da imprensa, representando os valores do hospital e dos defensores da normalidade, é muito mais fácil fazer uma cirurgia de Implante Coclear para deixar o sujeito surdo ajustado aos padrões sociais e aplaudir a notoriedade do sucesso da ciência, do que realmente acompanhar uma mudança brusca de condição biológica e social de um sujeito que nasceu surdo e, muitas vezes, assume sua condição de ser diferente.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- 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.
- BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 57-79.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.776, de 18 de dezembro de 2014**. Aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776_18_12_2014.html Acesso em: 06 set. 2019.

FRAGOSO, Shamara. Hospital Bettina entrega primeiras próteses pelo Programa Saúde Auditiva. **ASCOM/UFPA**, 2008. Disponível em: <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=1749>. Acesso em: 22 set. 2019.

MAGALHÃES, Cleide. Hospital Bettina realiza mais dois implantes de “ouvido biônico”. **ASCOM/UFPA**, 2012. Disponível em: <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=5518>. Acesso em: 22 set. 2019.

PAJEÚ, Hélio Márcio; MIOTELLO, Valdemir. A compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 60, p. 775-794, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007>. Acesso em: 06 set. 2019.

PAJEÚ, Hélio Márcio; MOURA, Rhayza Rodrigues; CARVALHO, David Oliveira. Organização e classificação de documentos digitais de arquivos pessoais nas nuvens. **Ciência da Informação em Revista**, v. 5, p. 58-70, 2018. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/109144>. Acesso em: 06 set. 2019.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SOUZA, Jéssica. HUBFS busca amenizar as dificuldades do surdo na escola. **ASCOM/UFPA**, 2013. Disponível em: <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=8143>. Acesso em: 22 set. 2019.

O AUDIODESCRITOR, O CONSULTOR E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA AUDIODESCRIÇÃO¹

D'Aville Henrique Viana Garcia²

Resumo: A audiodescrição é um gênero discursivo que, profissionalmente, emergiu e têm se expandido no Brasil desde a primeira década do século XXI. Consiste, essencialmente, na tradução intersemiótica de imagens em palavras, contribuindo para que as pessoas com deficiência visual ou intelectual possam ter acesso aos produtos culturais diversos, como filmes, apresentações de dança ou de teatro, museus, fotografias, dentre outros (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010). Alguns profissionais são essenciais para a audiodescrição, dentre os quais se destacam o audiodescritor, pessoa responsável por traduzir as imagens em palavras, e o consultor, pessoa com deficiência visual que representa o grande grupo a quem se destina a audiodescrição. A respeito disso, tomaremos como objeto empírico os roteiros de audiodescrição construídos para o curta-metragem *A Força* (ROQUE e DANTAS, 2015). Esses roteiros carregam os posicionamentos de audiodescritores e consultores que, tensionados, são capazes de revelar a importância de uma equipe de audiodescrição que dá voz à pessoa com deficiência desde o processo criativo. Para tanto, o aporte teórico que sustentará a análise tomará o Círculo de Bakhtin (2015a, 2015b, 2016) como referência, especialmente quando os autores se posicionam a respeito do valor ideológico e das relações dialógicas.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso. Relações dialógicas. Valor ideológico. Audiodescrição. Consultoria.

1. A audiodescrição, o audiodescritor e o consultor

É inegável que a humanidade sempre valorizou a imagem, independentemente do período histórico. Isso pode ser notado, por exemplo, nos desenhos rupestres que registram e recontam momentos vividos por nossos ancestrais mesmo antes da aquisição da escrita. Nos tempos atuais, apesar do desenvolvimento da linguagem verbal, a crescente adesão da população mundial às redes sociais como o Instagram – cujo foco é o compartilhamento com seguidores de imagens estáticas ou dinâmicas, sem a necessidade de se fazer uso de palavras – comprova que ainda somos seres que valoram o papel da imagem para a construção social. A respeito disso, uma questão inegável, é que parte da sociedade se encontra excluída desse meio: as pessoas com deficiência visual, dentre as quais destacam-se as que têm baixa visão ou cegueira.

A questão, no entanto, não é desqualificar ou reprovar o mundo visual que não pode ser percebido pelos olhos da pessoa com deficiência, mas permitir que esses sujeitos tenham acesso a novas informações até então desconhecidas. A contramão, portanto, é passar a tornar a imagem acessível, especialmente por meio de outros sentidos, como a audição.

Dessa forma, surgiu, em tempos imemoriais, a audiodescrição para auxiliar os membros familiares que não enxergavam, como os idosos, segundo Costa (2012). De acordo com Franco e Silva (2010), a partir da década de 1970, no entanto, a audiodescrição ganha o ambiente profissional e acadêmico, avançando paulatinamente para oferecer autonomia no processo de vivência e acessibilidade com produtos culturais.

A audiodescrição é definida por Motta e Romeu Filho (2010), como

[...] um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades

¹ Este artigo é um breve recorte da dissertação de mestrado intitulada “Filme acessível: a audiodescrição como a recriação de uma imagem em palavra”, sob a orientação dos Profs. Drs. Maria Bernadete F. de Oliveira (PPgEL/UFRN) e Jefferson Fernandes Alves (PPgED/UFRN). A pesquisa foi financiada pelo CNPq.

² Mestre em Linguística Aplicada pela UFRN e professor na rede básica de ensino. E-mail: daviile.01@hotmail.com

maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA e ROMEU FILHO, 2010, p. 11).

Tornar a audiodescrição um gênero secundário (BAKHTIN, 2016a), ou seja, um gênero que atravessa a fronteira do cotidiano e parte para o ambiente profissional e acadêmico exigiu que fossem construídas normas para que houvesse uma padronização na atividade. Para tanto, foi necessário formar profissionais qualificados que tivessem conhecimento suficiente para desenvolver a atividade de tradução. Isto significa, necessariamente, que o audiodescritor precisava, além de conhecer o gênero “Audiodescrição”, também conhecer o enunciado de origem: a imagem a ser traduzida.

Zardo (2017), a respeito do trabalho de audiodescrição, considera a necessidade de seguir determinado percurso para evitar pontos de falhas possíveis. Entre eles, ela aponta a importância de o profissional: conhecer diversas áreas, considerando que pode haver demanda de trabalho de campos diversos; interagir com o cliente que solicita a acessibilidade do material audiovisual; encaminhar para a consultoria e revisar quantas vezes forem necessárias; por fim, finalizar o material, anexando a gravação das vozes ao filme ou a transmissão ao vivo em alguma sessão onde se passe o filme.

Devido a isso, não podemos entender a audiodescrição como um campo que não precise de estudo ou de pessoas capacitadas para desenvolver um trabalho na área. Contrariamente, o processo de audiodescrição exige a existência de diversas pessoas. Segundo Zardo (2017), três equipes de profissionais são essenciais para a construção de uma audiodescrição que favoreça, de fato, as pessoas com deficiência. São estes:

[...] o roteirista, audiodescritor que produzirá o texto descritivo de determinado produto, o consultor, audiodescritor com deficiência visual que analisa e revisa o roteiro, e o narrador, audiodescritor que faz a leitura (ao vivo ou gravada) do roteiro de audiodescrição (ZARDO, 2017, p. 14).

Quanto à equipe, é válido considerar que o audiodescritor-roteirista pode atuar como locutor de audiodescritor, ou seja, exercer dupla função no processo de audiodescrição. No entanto, é indiscutível que a multiplicidade de sujeitos participantes contribui significativamente para o projeto, uma vez que são postos diversos posicionamentos a respeito da imagem e da palavra, todas visando a contribuir para a acessibilidade da pessoa com deficiência visual (MIANES e SOARES, 2012).

Dessa forma, o audiodescritor, como considera Alves e Teles (2017), é o primeiro leitor do texto visual e é ele quem deve pensar nas primeiras dúvidas que podem surgir na mente do espectador com deficiência, respondendo a essas dúvidas no processo de tradução, a fim de facilitar a compreensão do possível público. Ele precisa perceber as intenções do texto imagético e os principais signos que merecem descrição por se mostrarem mais relevantes na construção narrativa do que outras imagens.

Outro profissional essencial no processo de tradução criativa da imagem é o consultor, pessoa com deficiência visual responsável por avaliar a palavra alheia, ou seja, ele é o primeiro espectador da audiodescrição. Villela (2017), diante disso, defende que a audiodescrição precisa ser feita em grupo, com o auxílio de uma pessoa com deficiência visual, favorecendo o público-alvo com uma linguagem que seja pensada não só para ele mas também a partir dele. Ou seja, nesse ponto, a autora destaca a importância da consultoria de uma pessoa com deficiência visual que tenha contato com o gênero que está sendo traduzido.

Isso dialoga diretamente com o que Alves e Teles (2017, p. 424) consideram ao afirmar que “a tarefa de audiodescrever requer também uma investigação sobre o material a ser audiodescrito como, por exemplo, a cinematografia, estudos da semiótica, gênero, público, entre outros”. Em outros termos, é necessário que o material passe por uma consultoria, uma avaliação feita por alguma pessoa com deficiência que tenha experiência com AD e com o gênero imagético que está sendo traduzido. Esse processo evita que a audiodescrição apresente elementos que não sejam necessários ou que estejam dificultando a compreensão. Essa consultoria analisará o roteiro e a

locução, percebendo marcas linguístico-discursivas que podem comprometer a interpretação da pessoa com deficiência.

A respeito disso, Mianes (2017) defende que a consultoria deve ser realizada, necessariamente, por uma pessoa com deficiência, com cegueira ou com baixa visão, uma vez que ele é o representante do público a quem se destina o material acessível. Além disso, Mianes e Soares (2012) destacam que não é suficiente ter deficiência visual para ser consultor, já que é necessário ter formação e capacitação na área, o que leva a crer que não é um trabalho que pode ser negligenciado ou de menor importância no processo de tradução.

A respeito do trabalho em consultoria, Silva e Barros (2017) apresentam duas maneiras de atuação, quais sejam:

Na maioria dos casos, o consultor atua como revisor de roteiros previamente elaborados por audiodescritores videntes. Há casos mais raros, contudo, nos quais a participação do consultor é mais efetiva e ele desenvolve os roteiros em parceria com seus pares videntes. Seja qual for o modelo adotado, a importância do consultor é amplamente reconhecida e sua participação no processo vista como garantia de qualidade (SILVA e BARROS, 2017, p. 161).

Essa exposição das autoras dialoga diretamente com um dos apontamentos apresentados por Mianes (2017), que diz respeito ao movimento de imersão do consultor durante todo o processo de pré-produção do material a ser traduzido. Ele afirma que, durante muito tempo, quando a consultoria era solicitada, sua atividade era exercida, geralmente, quando todo o material estava pronto e só faltava o “olhar” das pessoas com deficiência visual para que fosse finalizado o roteiro. Quando o consultor inicia seu trabalho com os roteiristas, é possível desenvolver mais interação tanto com os sujeitos que participam quanto com a imagem.

Mianes e Soares (2012, p. 9) afirmam que a pessoa com deficiência visual “deve estar presente em qualquer equipe de produção de audiodescrição, atuando junto com os demais profissionais em todas as etapas de trabalho, desde a concepção do projeto até a realização do produto final”. Isso significa que há uma relevância muito grande na função do consultor, o que torna seu exercício durante a produção do material visual ou audiovisual de extrema importância.

Os autores ainda consideram que a atividade de consultoria, feita necessariamente por quem tem deficiência visual, deve levar em consideração as experiências desse sujeito como base para uma audiodescrição que contribua para a inclusão de um número maior de pessoas com cegueira ou baixa visão. Isso não significa dizer que todas as pessoas com deficiência visual têm a mesma experiência e fazem uso dos mesmos recursos e repertórios linguísticos ou têm contato com outras audiodescrições, mas é necessário que o consultor expresse o que, para ele, pode ser compreendido pelos demais que ele representa.

Em síntese, por parte do roteirista, é importante, especialmente, que seu olhar seja atento para as informações do que está sendo exposto. Um vídeo pode carregar diversas imagens, no entanto, nem todas são centrais ou relevantes para o tempo de silêncio disponível ao audiodescritor. Perceber o que deve ser recriado em palavra requer, além de boa formação, experiência no olhar.

Os consultores, por sua vez, são as pessoas responsáveis por avaliar e responder dialogicamente a respeito do que foi apresentado pelo audiodescritor. Esses consultores, como já foi dito, não devem somente estar inclusos no grupo de pessoas com deficiência, mas precisam ter formação na área, a fim de contribuir de maneira técnica a partir de sua perspectiva. As relações dos consultores com o objeto se darão exclusivamente com as palavras alheias, pois não poderá ter acesso à imagem alguma.

Dessa maneira, podemos considerar que o trabalho em audiodescrição não deve acontecer de maneira individualizada entre os sujeitos participantes do processo de tradução. Pelo contrário, as relações dialógicas precisam existir e estarem afinadas. Isso não significa, necessariamente, que sempre haverá concordância, mas que, mesmo em meio a tensões e polêmicas, é importante dar voz à heterogeneidade de profissionais capacitados para oferecer uma palavra acessível à pessoa com deficiência visual.

2. Um olhar bakhtiniano para o encontro de vozes na audiodescrição

Para o Círculo de Bakhtin, só é possível agir socialmente quando se age com e para o outro, uma vez que nossos enunciados e ações advêm do que apreendemos na interação social. As falas, os sinais produzidos, as manifestações culturais, todas elas são elos na cadeia discursiva, são transmissões do que foi apercebido ao longo da vida social. Isso acontece porque, para o Círculo de Bakhtin, o enunciado não pode se resumir às relações lógicas, como apontam os estudos estruturais e formais da língua, visto que a linguagem não é uma forma fria, ausente da ação do homem, bem como do espaço e do tempo em que está inserida. Pelo contrário, é necessário ver os enunciados como um modo de agir humano mediado por uma orquestração de vozes sociais, as quais ele nomeia de relações dialógicas.

Para a Análise Dialógica do Discurso, não podemos, necessariamente, falar de subjetividade, mas de intersubjetividade, uma vez que os sujeitos se constituem na alteridade. Em Bakhtin (2015a), o autor defende que todos os ambientes da vida estão repletos das palavras do outro, transmitidas em diversos graus de precisão e imparcialidade. Toda conversa é cheia de transmissão e interpretação do que o outro disse, ou seja, analisar as formas das relações dialógicas não consiste apenas em entender que o discurso alheio aparece nas palavras do outro, mas também em entender que esse outro torna-se autor, intérprete, recriador e avaliador.

As relações dialógicas são, necessariamente, extralinguísticas, não se prendem a estruturas predeterminadas da linguística. Para Bakhtin (2015b, p. 209), “toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas”. Nesse pensamento e posicionamento se insere a audiodescrição como uma palavra encarnada de relações dialógicas que vai muito além de relações linguísticas. Temos a palavra que responde e dialoga com a imagem e vice-versa.

As relações dialógicas, como afirma Bakhtin (2015b), são possíveis não só por meio dos enunciados integrais, mas ainda como parte dele ou mesmo com uma palavra isolada que não seja vista como ausente de significado. Dessa forma, é possível entender que, para compreender o posicionamento do outro, a palavra alheia, não é preciso, necessariamente, uma recriação integral e literal. Podemos perceber a voz do outro em apenas uma palavra, em um curto enunciado. Isso valida os estudos em audiodescrição, considerando que temos uma imagem que não pode ser traduzida integralmente, primeiramente porque toda tradução implica recriação com perdas e ganhos de significado; depois, porque o tempo, muitas vezes, não permite a construção de uma imagem mais ampla, favorecendo o encurtamento do enunciado.

Bakhtin (2016a), falando a respeito das relações dialógicas, afirma:

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições integrais, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma palavra única), precisamente as vozes. A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele [...] (BAKHTIN, 2016a, p. 97-98).

Pelas palavras do filósofo, podemos perceber que as relações dialógicas são variadas, produzidas no convívio humano com diversas intenções. Todos os enunciados reproduzem discursos cuja matriz é a vida concreta dos sujeitos em interação social, em tensas e intensas relações. Tal fato ratifica que a palavra é uma arena de tensões em que os discursos sociais se orquestram para um enunciado valorado axiologicamente, que oriente o ouvinte a respeito do lugar no mundo em que se insere o falante. Todas as palavras (e signos, de uma forma geral) estão na boca dos outros, vem a nós por meio de outros, mas são transmitidas pelo falante como única, singular, como nova tonalidade e expressividade.

Para Volóchinov (2017), os enunciados têm como ponto de encontro um ser falante e potencialmente respondente, repleto de palavras interiores; alguém que tem condições de avaliar as palavras alheias e transmiti-las a outros, ou seja, ele pode perceber a temática e a significação que as palavras carregam entre os sujeitos participantes do diálogo. Para o falante, o discurso transmitido e o discurso transmissor estão em constante inter-relação dinâmica à medida que reflete diversas orientações sociais.

A esse fenômeno da língua viva, Volóchinov (2017) chama de discurso alheio e se dedica a discutir maneiras de sua transmissão. Para o teórico (2017, p. 249, grifo do autor), “O ‘discurso alheio’ é o *discurso* dentro do *discurso*, o *enunciado* dentro do *enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o *discurso* sobre o *discurso*, o *enunciado* sobre o *enunciado*”. Isso significa que, para estudar a transmissão e a interpretação da voz alheia, é necessário entender como tal fenômeno se manifesta.

É possível que surja no enunciado autoritário de um falante, quando é plena de aspas, sem as condições de ser comentada e discutida por quem a fala. Para Bakhtin (2015a)

Não se representa o discurso autoritário: ele é apenas transmitido. Sua inércia, seu acabamento semântico e sua ossificação, seu afetado isolamento externo, a inadmissibilidade de que se aplique a ele um livre desenvolvimento estilizante – tudo isso exclui a possibilidade de uma representação ficcional do discurso autoritário (BAKHTIN, 2015a, p. 138).

Em outras palavras, o discurso autoritário, para Bakhtin (2015a, p. 136), é aquele que “exige de nós reconhecimento e assimilação, impõe-se a nós independentemente do grau que, para nós, tem persuasibilidade interior: já se pré-encontra em sua natureza autoritária”. É a palavra que exige acatamento, que não permite mudanças semânticas e emolduramentos variados. Como aponta Bakhtin (2015a), não permite recriação, revisão, reconstrução. Ela precisa ser acatada, pois foi proferida por alguém que tem autoridade para falá-la. O discurso autoritário, para o ouvinte “obediente”, não conhece a estilização ou a paródia, não alcança a interpretação pessoal, não é profanada. Caso contrário, ela se torna internamente persuasiva.

O discurso internamente persuasivo acontece quando o sujeito falante internaliza o discurso alheio, fazendo-o tão seu quanto é do sujeito que anteriormente falou. As aspas somem e o discurso alheio torna-se parte integrante e orgânica da vida e das palavras do sujeito. Ele pode fazer isso de diversas maneiras: denegrindo a palavra e discordando dela enquanto a polemiza; pervertendo-a enquanto a parodia. O sujeito também pode acatá-la, reformulá-la para as situações de comunicação que o interessam, estilizá-la a seu modo, dando novos acabamentos e expressividades que reforcem determinado ponto de vista de acordo com a intenção.

Para Bakhtin (2015a), há uma diferença entre o discurso internamente persuasivo e o externamente autoritário. O primeiro se caracteriza pelo fato de que, embora seja transmitida a palavra alheia, o autor também imprime seu posicionamento e ponto de vista. Na palavra internamente persuasiva, há dois posicionamentos marcados, há duas vozes explícitas e/ou implícitas. O segundo, externamente autoritário, por sua vez, em contraste com o primeiro, temos uma palavra que não carrega a consciência de quem a pronuncia, mas apenas do autor original. Ela é uma palavra dogmática, indiscutível para o transmissor, que é dominado por esse discurso.

Em outras palavras, o discurso autoral, caso seja internamente persuasivo, tem a função de transmitir o tema do enunciado alheio à sua maneira, desconstruindo ou recriando uma nova sintaxe, com novas entonações; o enunciado ganha integridade linguística e independência (VOLÓCHINOV, 2017). Para Bakhtin (2015a), todos os discursos internamente persuasivos são bivocais, ou seja, é possível identificar a presença de dois discursos, duas vozes: o enunciado original e o enunciado recriado. Quando o discurso é internamente persuasivo, ele carrega duas consciências, dois posicionamentos, duas vozes (bivocalidade): tanto do autor original quanto do autor intérprete. A esse respeito, Bakhtin (2015b) afirma que

[...] um autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação semântica ao discurso que já tem sua própria orientação e a conserva. Nesse caso, conforme a tarefa, deve ser sentido

como o de um outro. Em um só discurso ocorrem duas orientações semânticas, duas vozes. Assim é o discurso parodístico, assim é a estilização, assim é o *skaz* estilizado (BAKHTIN, 2015b, p. 216, grifo do autor).

É no sentido da palavra internamente persuasiva que se constrói a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, considerando que, primeiramente, não há possibilidade de um audiodescritor-roteirista construir um enunciado que não se apoie em um alheio, que é a imagem. Em segundo lugar, ele não pode reproduzir esse enunciado como se o discurso original fosse autoritário, já que a audiodescrição é uma tradução intersemiótica, sendo a imagem a matriz da palavra. A imagem precisa ser avaliada para, então, ser comentada pelo audiodescritor, que falará sobre ela de seu ponto de vista, de seu lugar no mundo. O audiodescritor-revisor se apoia tanto na imagem quanto na palavra dos roteiristas para construir um novo enunciado que seja adequado para os não videntes, o que deixa claro que a palavra pode ser polemizada, recriada, apagada e substituída. O consultor com deficiência visual só terá apoio na palavra, mas isso ainda não faz dela autoritária, visto que cada um construirá uma imagem mental, em resposta à palavra, de maneira distinta, recriando, por meio do som, um novo filme.

A responsabilidade do audiodescritor, por esse motivo, é de grande proporção, já que ele será mediador da compreensão da pessoa cega. Em outros termos, o não vidente só poderá “olhar” por meio da palavra alheia, só terá acesso ao conteúdo audiovisual por meio da audiodescrição. O audiodescritor-roteirista torna-se autor-criador da audiodescrição, por mais que o enunciado, que é gênese dessa tradução, não seja dele. Ainda assim, o seu enunciado se materializa em um novo contexto de produção, vislumbra um novo público, responde a ele, antecipa réplicas, esclarece ou obscurece informações; constrói-se, de fato, no terreno aperceptivo da pessoa com deficiência visual, considerando suas habilidades no contato com o gênero discursivo em questão.

Segundo Bakhtin (2016a, p. 76, grifo do autor), “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”. Nesse caso, a audiodescrição existe na relação entre o audiodescritor e a pessoa cega. Mesmo que não a conheça ou tenha interagido pessoalmente com ela, o roteirista constrói uma identidade mental para seu público.

Assim, o audiodescritor, reiterando a noção de elo discursivo, tanto responde a um enunciado, que é o material audiovisual, quanto responde à imagem presumida do público para quem ele enuncia. Dessa forma, já entendendo que a palavra é persuasiva e não autoritária, seu enunciado não pode corromper ou transgredir aquilo que está posto na imagem, pois, se assim o fizer, a pessoa com deficiência não terá a compreensão esperada ou adequada, bem como haverá perversão do enunciado alheio, que é a imagem, o que se configura como um ato antiético, de desamor. Não podendo ser parodiada, a estilização, portanto, é o tipo de interpretação exigido pela audiodescrição.

A audiodescrição deve agir com orientação única em relação ao enunciado que a origina, ou seja, deve manter a orientação semântica, permitindo uma mesma compreensão, mesmo que seja sob o ponto de vista do audiodescritor. Segundo Bakhtin (2015b, p. 217) “A estilização pressupõe o estilo, ou seja, pressupõe que o conjunto de procedimentos estilísticos que ela reproduz tenha tido, em certa época, significação direta e imediata, exprimiu a última instância da significação”.

Em outros termos, a estilização é a apropriação do estilo de outro e a sua transmissão sem a desconstrução desse estilo. Para Bakhtin (2015b), o estilizador trabalha com o ponto de vista do outro. Não chega a ser como discurso direto, revestido de aspas, subordinado a um enunciado de autoridade; até porque o fato de ser transmitido de um sistema semiótico para outro não permite que a palavra seja pronunciada literalmente. Muito pelo contrário, o enunciado chega ao audiodescritor como uma imagem internamente persuasiva.

É importante destacar que o autor transmite a palavra alheia, de maneira estilizada, algumas vezes, privilegiando determinado ponto de vista para cumprir as próprias intenções do autor. Bakhtin (2015b, p. 221) afirma que “a estilização estiliza o estilo do outro no sentido das próprias metas do autor”. O autor imprime suas ideias sem deturpar ou se chocar com as ideias originais.

Da mesma maneira, os audiodescritores e os consultores recriam o enunciado original, que é a imagem, imprimem na audiodescrição um posicionamento, pois privilegiam enunciar aquilo que consideram ser mais relevante para a compreensão temática. Sabendo que nem todas as descrições de imagens caberão no tempo determinado para a locução da audiodescrição, os participantes da tradução intersemiótica precisam selecionar, sem entrar em conflito com o filme, aquela imagem mais adequada.

A depender do contexto ou do gênero fílmico a que a palavra autoral se subordina, essa audiodescrição vai sofrer variação. Bakhtin (2015a) afirma que emoldurações distintas vão existir a depender da forma que o discurso alheio é enunciado. Assim, não se pode, de maneira alguma, dissociar o contexto da palavra autoral do contexto da palavra alheia. Na audiodescrição, portanto, a palavra é metade daqueles que produziram o vídeo e metade daqueles que traduz, parafraseando Bakhtin (2015a). O teórico ainda afirma que

A palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombra e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante (BAKHTIN, 2015a, p. 155).

Ele ainda defende que “as palavras do outro, introduzidas em nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2015b, p. 223), uma vez que não é apenas uma voz, não é a voz do diretor do filme apenas, mas também a voz dos roteiristas de audiodescrição. Isso leva, mais uma vez, a crer que o papel do audiodescritor e do consultor é contribuir para a construção de um terreno de compreensão para a pessoa com deficiência, considerando que essa compreensão é um ato dialógico. É dessa maneira que se pode construir um enunciado acessível para esses sujeitos.

Pensar em audiodescrição, como já foi dito, é pensar numa palavra solidária para auxiliar as pessoas com deficiência visual a apreender a imagem transmitida a ela por meio de filme, pintura, fotografia, dança. A palavra que recria a imagem, no entanto, precisa dar autonomia para os sujeitos que a recebem, e, para isso, a palavra não pode ser transmitida de qualquer maneira. Uma das formas inadequadas de construir a audiodescrição é construir uma palavra autoritária, que manipule o pensamento da pessoa com deficiência a compreender aquilo que o audiodescritor quer que ela compreenda, retirando-lhe a autonomia de pensamento e a criação mental.

3. Métodos da pesquisa

Oliveira (2016), posicionando-se a respeito da construção de um saber científico em ciências humanas, apoiando-se nas teorias apresentadas pelos autores do círculo de Bakhtin em consonância com a LA, afirma

A LA é convocada a partilhar de uma determinada visão das Ciências Humanas que entende a produção de conhecimento como uma prática social, defendendo um conhecimento interessado, optando por um modo de fazer pesquisa questionador do papel da linguagem na vida social (OLIVEIRA, 2016, p. 51).

Dessa maneira, podemos entender a pesquisa como um fazer, antes de tudo, político, visto que quebra paradigmas tradicionais que exigem o silenciamento tanto de quem produz conhecimento quanto de quem é o alvo dos estudos. Retomando os termos da autora, trata-se de um “conhecimento interessado”, que busca interagir de maneira dialógica com os sujeitos.

Dessa forma, compreendemos a importância de não fazer pesquisa de maneira distanciada dos sujeitos interessados, ou seja, das pessoas para quem nossos estudos se destinam. Assim, nos aproximamos das pessoas com deficiência que atuam na audiodescrição, bem como nos audiodescritores a fim de que possamos, de perto, conhecer seus posicionamentos e avaliar as posturas de suas vozes frente a uma imagem a ser, primeiramente, traduzida e, em seguida, reproduzida para um público maior.

Aqui, tensionaremos, portanto, vozes de audiodescritores e de consultores que trabalharam na recriação em palavras do filme *A Força*, de Teotônio Roque e Buca Dantas (2016). Esse curta-metragem chegou à UFRN, mais especificamente à Secretaria de Educação a Distância (SEDIS), por meio de uma parceria estabelecida pelo setor de acessibilidade da SEDIS com a ONG Olhares, responsável pelos direitos do material. O acordo firmado garantia ampla acessibilidade ao filme feito pela equipe da universidade – com audiodescrição, legendagem e LIBRAS – enquanto a ONG se responsabilizava pela distribuição gratuita do material em DVD's e em plataformas digitais.

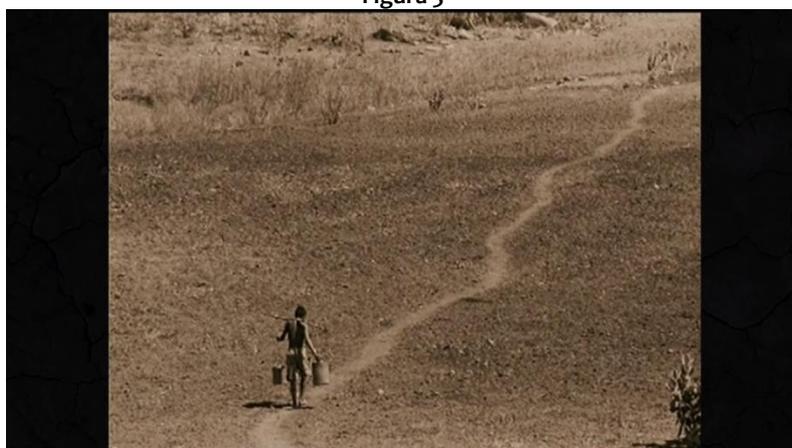
A atividade de tradução desse filme, feita por Rafael Garcia e Andreia Gurgel, se configurou como algo experimental, já que foi a primeira atuação da equipe de acessibilidade da SEDIS com audiodescrição. Dessa forma, para ser realizada, contou com parceria de uma equipe mais experiente da UECE, Klístenes Braga e Bruna Leão. Os dois primeiros audiodescritores foram responsáveis pela criação do roteiro primeiro de audiodescrição; os dois segundos ficaram responsáveis pela revisão do material. Além deles, Bruno Lima e Sidney Trindade, cegos congênitos, foram os consultores responsáveis por avaliar as palavras dos audiodescritores. Por fim, para fechar a equipe de audiodescrição do filme, todos esses sujeitos foram coordenados e supervisionados pelo professor Dr. Jefferson Fernandes, responsável pelo setor de acessibilidade.

Essa heterogeneidade permitiu a construção de diversos enunciados e posicionamentos de vozes a respeito tanto da imagem quanto da voz do outro, ou seja, se comparados os roteiros, a revisão e a consultoria, é perceptível que as relações dialógicas se concretizam nas escolhas linguísticas-discursivas. Dessa forma, compararemos o posicionamento dos videntes em relação ao posicionamento dos não videntes, tensionando vozes a fim de compreender como se dá a construção de um enunciado acessível que priorize o espectador com deficiência visual.

4. As vozes do audiodescritor e do consultor em tramas dialógicas

A seguir, tensionaremos vozes com imagens, a fim de que possamos compreender como as palavras podem responder ao que está sendo posto visualmente. Assim, podemos notar como se constrói o processo de tradução semiótica e o embate dialógico existente entre as pessoas participantes da audiodescrição do curta-metragem *A Força*.

Figura 3



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_QKPIXWHyE. Acesso em: 30 abr. 2018.

Quadro 1

Roteiro	Revisão
Numa estrada de terra, jovem apoia uma vara sobre os ombros, que sustenta dois galões d'água.	Numa estrada de terra, jovem apoia uma vara sobre os ombros, que sustentam dois galões d'água.

Fonte: Autoria própria – adaptado de Garcia e Gurgel (2010) e Leão e Braga (2014).

Apesar das semelhanças no âmbito linguístico entre as duas possibilidades de roteiro, as escolhas discursivas conduzem a pensares diferentes sobre o que é enunciado. No primeiro, vara é

o agente; no segundo, o jovem é o próprio agente, é aquele que dá seus ombros para carregar os três objetos: a vara e os dois galões. Não é mais um instrumento que age, que trabalha, mas o seu todo; por completo, o jovem se submete à luta pela subsistência. A mudança feita, afirma e advoga o posicionamento dos revisores sobre o que está sendo posto na imagem, intensificando a carga expressiva que já estava impressa nas escolhas dos primeiros roteiristas.

Em comparação, os consultores, no quadro a seguir, alteraram a construção provocando novas formas de “ver” a imagem. No Quadro 2, podemos notar que a vara torna-se o agente que carrega os dois galões, enquanto o jovem é aquele que leva a vara sobre os ombros.

Quadro 2

Consultoria

Jovem carrega vara sobre os ombros com dois galões d'água.

Fonte: Autoria própria – adaptado de Trindade e Lima (2015)

Percebemos, assim, que as mudanças linguísticas e formais de se construir as frases afetaram não só a estrutura, mas também a temática de cada enunciado, ou seja, o sentido que está sendo expresso. Nesses casos, as escolhas dos sujeitos e dos verbos sustentam a ideia de principal agente, daquele que merece ou que, mesmo sem tanto merecer, teve maior ênfase enunciativa. A preferência vai ser dada por aquele que carrega mais expressividade, pois estamos lidando com um gênero fílmico dramático.

Nesse caso, é elogiosa a escolha dos revisores, em detrimentos dos demais enunciados, devido ao fato de ter colocado sobre o jovem a maior carga expressiva, deixando periféricas as demais imagens. Ainda assim, é importante considerar que as delongas nesse enunciado não o favorecem, fato que foi tensionado pela consultoria e, em consequência disso, o trecho foi alterado.

Outro exemplo que pode ser citado neste estudo para esclarecer as questões relacionadas à construção do roteiro de audiodescrição e às maneiras de “dizer o mesmo” para outro é o que está na imagem a seguir e em seu correspondente quadro:

Figura 4



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_QKPIXWHyE. Acesso em: 30 abr. 2018.

Quadro 3

Revisão

Às margens duma estrada, estrutura inacabada com três pilares em T, com homem recostado ao centro.

Consultoria

Numa estrada, três pilares em T, com homem ao centro.

Fonte: Autoria própria – adaptado de Leão e Braga (2014) e Trindade e Lima (2015).

O enunciado do Quadro 3 torna evidente que é possível trazer um texto que transmite a temática da imagem e seja, ao mesmo tempo, sintético, objetivo. Como sabemos, o conteúdo, que carrega o tema e o significado, deve prevalecer em uma audiodescrição, preterindo a forma do texto e da imagem cinematográfica. Isso, muitas vezes, não é uma realidade, mas nesse caso o foi.

Os audiodescritores traduziram adequadamente a imagem, trazendo expressões relevantes para o que estava sendo mostrado. A questão é que um roteiro extenso não permite que fatos importantes se apresentem, como o som do próprio filme. Dessa forma, a maneira como foi recriado pelos consultores, privilegiando os elementos imagéticos essenciais demonstra que a estilização tanto do recorte do filme como da linguagem pode acontecer de maneira adequada, sem causar interferências na compreensão.

Com esses exemplos comparativos, percebe-se que a audiodescrição é uma palavra carregada de valor ideológico, ou seja, as possibilidades de neutralidade inexistem. O que temos, de fato, são enunciados com posicionamento de mundo de quem o pronuncia, mas com formas mais sintéticas; a sintaxe apresenta menos elementos linguísticos, os quais, na maioria das vezes, detêm-se ao que é essencial.

Quando falamos em essência, não estamos, necessariamente, referindo-nos a sujeito e predicado, como é posto na gramática normativa. Há elementos relevantes de uma imagem que não são apresentados na construção enunciativa como essenciais, mas como acessórios – formatados em adjuntos, por exemplo.

Na figura 3 e nos Quadros 4 e 5, a seguir, podemos ilustrar a comparação entre a revisão de audiodescrição e a consultoria.

Figura 5



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h_QKPIXWHyE. Acesso em: 30 abr. 2018.

Quadro 4

Revisão	Consultoria
Ao lado de um pote de barro, rapaz bebe água, refletido num espelho.	Rapaz bebe água ao lado de um pote de barro.

Fonte: Autoria própria – adaptado de Leão e Braga (2014) e Trindade e Lima (2015)

No Quadro 4, temos um adjunto “ao lado do pote de barro”. Nota-se que ele se manteve, tanto na revisão quanto na consultoria, pois sua relevância é grande. A expressão aponta para um objeto do cotidiano do sertanejo, e que não poderia deixar de ser descrito pela imagem, mesmo não sendo apresentado na escrita como sujeito ou predicado. A única alteração feita diz respeito ao seu posicionamento na frase. Isso aconteceu não, necessariamente, por ser adjunto, mas porque a imagem do rapaz e sua ação são de mais importância para o contexto do filme e da fotografia em questão.

No Quadro 5, a seguir, percebemos que os roteiristas/revisores e os consultores anteciparam os elementos tidos como acessórios pela gramática normativa, deixando o sujeito para o final.

Quadro 5

Revisão	Consultoria
Sob o sol do fim da tarde, em meio à vegetação catingueira com serra ao fundo, um cortejo fúnebre desloca-se da esquerda para a direita.	Ao entardecer, na paisagem com serra ao fundo, um cortejo fúnebre caminha para a direita.

Fonte: Autoria própria – adaptado de Leão e Braga (2014) e Trindade e Lima (2015).

O excerto acima teve sua configuração dessa maneira em virtude da ordem apresentada na montagem da imagem, visto que, primeiramente, o vidente tem acesso visual à paisagem, aparecendo, em seguida, o cortejo e uma mulher. Dessa forma, não seria adequado, por exemplo, antecipar o sujeito e o predicando, deixando os adjuntos de tempo e espaço para o final. Se assim o fizessem, a audiodescrição apresentaria as informações desrespeitando o momento de cada uma delas no filme e a sincronia não estaria bem adequada.

5. Considerações finais

Com todos os exemplos trazidos, considerando, ainda, tudo o que foi discutido no item 4, não dialogamos apenas com a noção de valor ideológico ou de neutralidade da palavra que descreve a imagem, comprovando que não existe discurso sem a presença de sujeitos que se posicionam. Em resposta ao exposto neste estudo, podemos entender, portanto, a audiodescrição como uma ação responsiva, que se apoia na negociação de vozes, como apresentou Bakhtin (2016a).

Isso é uma realidade porque todo processo de tradução intersemiótica da imagem em palavras é um ato de pensar no outro que, no caso, são as pessoas com deficiência visual. Até mesmo o fato de ter consultores no processo merece destaque, uma vez que os percebemos como representantes do grande grupo que terá acesso ao material. A ação dos audiodescritores roteiristas e revisores, bem como dos consultores, é, por assim dizer, contrária à modernidade líquida e ao tempo de cegueira moral que conhecemos da sociedade de hoje em dia.

Referências

- A FORÇA. Direção: Teotônio Roque e Buca Dantas. Produção: ONG Olhares. **Ficção sobre o Sertão**. 1 DVD 7 min. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QpOVkEU5qjw>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- ALVES, Soraya Ferreira; TELES, Veryanne Couto. Audiodescrição simultânea: propostas metodológicas e práticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 56.2, p. 417-441, mai./ago. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-69.
- 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**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 71-107.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.
- COSTA, Larissa. Normas técnicas da audiodescrição nos Estados Unidos e na Europa e seus desdobramentos no Brasil: interpretação em foco. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, 2012. p. 1-24. Disponível em:

<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/166/28>. Acesso em: 14 abr. 2018.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (org.).

Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

MIANES, Felipe Leão; SOARES, Mariana Baierle. De espectador a protagonista: a pessoa com deficiência visual como consultora em audiodescrição. **Revista Brasileira de Tradução Visual** - RBTV, v. 12, p. 7-13, 2012.

MIANES, Felipe Leão. Consultoria em audiodescrição: da técnica à participação social da pessoa com deficiência visual. In: MAYER, Flávia; PINTO, Júlio. **Perspectivas contemporâneas em audiodescrição**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 84-94.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (org.). **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João, 2016. p. 47-65.

SILVA, Manoela; BARROS, Alessandra. Formação de audiodescritores consultores: inclusão e acessibilidade de ponta a ponta. **Revista FAEEBA**, v. 26, p. 159-170, 2017.

VILLELA, Lucinéa Marcelino. Audiodescrição sem pudores: acessibilidade aplicada a cenas eróticas e sensuais do filme *Praia do Futuro*. **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, n. 56.2, p. 347-357, mai./ago. 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **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, 2017.

ZARDO, Kemi Oshiro. Produzir com qualidade: o papel do produtor em audiodescrição. In: VILLELA, Lucinéa Marcelino (org.). **Acessibilidade audiovisual:** produção inclusiva nos contextos acadêmicos, culturais e nas plataformas web. Bauru: Canal 6, 2017. p. 13-28

SIGNO, PALAVRA, ENUNCIADO, LETRA E MÚSICA- COMPREENDENDO CONCEITOS BAKHTINIANOS, COM O GÊNERO EMBOLADA

Ana Laura de Oliveira Nogueira¹
Silas Custódio²

Resumo: A partir do conceito de signo de Volóchinov é possível chegar ao cerne da concepção bakhtiniana de palavra, signo representativo e de certo modo neutro. Partindo desta conceitualização é possível não somente analisar a noção de palavra como também pensá-la dentro da notação musical, refletindo sobre os modos os quais podemos entender a manifestação da palavra na arte de expressar sentidos e sentimentos por meio da musicalidade. Visto o caráter não só material, mas também ideológico da palavra chega-se logicamente à ideia de enunciado, que envolve entre outros fatores, sujeitos situados socialmente que produzem discursos. Assim, será feita uma reflexão sobre a expressão de sentidos por meio da musicalidade ao articular os conceitos de palavra, enunciado e gênero discursivo, todos esses oriundos do Círculo de Bakhtin. Tal reflexão leva-nos a entender o processo de colocar-se no mundo dos sujeitos envolvidos na produção e divulgação da obra *O ladrão Besta e o Ladrão Sabido de Caju e Castanha*

Palavras-chave: Palavra. Canção. Enunciado. Musicalidade. Gêneros Discursivos.

Introdução

Ao empenhar-se em conceituar e trabalhar o conceito de *signo*, Volóchinov (2017) traz inúmeras considerações que levam-nos a pensar sobre o conceito de *palavra*. É dito pelo autor que a *palavra* não é apenas o mais representativo e puro dos *signos*, como também é um *signo* neutro em relação a qualquer função ideológica específica. Por via destes apontamentos nota-se a maleabilidade da *palavra*, sendo está o instrumento para que os sujeitos se coloquem responsivamente no mundo. Ao articularmos a teoria musical com o conceito de *palavra*, nota-se que está se manifesta em *signos*, numa cadeia enunciativa na notação musical. Deste modo, sendo possível, propõe-se articular os conceitos de *palavra* e *enunciado* com o gênero musical canção, sendo este gênero entendido como portador de dupla materialidade, que abriga tanto a parte musical, quanto a parte verbal. Dentre os gêneros musicais trazemos a Embolada que se forma com a união entre a letra de uma música e sua escrita na partitura musical, ou seja, letra e música). Assim, analisando este gênero, busca-se demonstrar a articulação entre todos os objetivos apontados na análise. Assim, neste presente trabalho iremos detalhar e articular os conceitos bakhtinianos de palavra e *enunciado* articulados ao gênero discursivo canção. Para tal estudo foi escolhido o gênero musical Embolada. O embasamento deste se dará à partir de Bakhtin (2017) e Volóchinov (2017), sendo também utilizados como base os trabalhos de Souza (2017) e Oliveira (2015).

1. A palavra como signo para Volóchinov e Bakhtin

Quando pensa-se em *palavra* é comum que venha à mente um aglomerado de definições que muitas vezes aprendemos na escola e que dificilmente paramos para refletir sobre. Muitas vezes ao pensar a respeito do que é *palavra*, o que vem à mente seria algo como um aglomerado de letras que formam sílabas e que possuem um significado. Porém ao debruçar-se com maior afinco na reflexão sobre tal coisa, percebe-se que a *palavra* se dá por materialidades diversas, seja ela escrita ou sonora; é produzida por sujeitos diversos e que uma mesma forma, como por exemplo “gato”, possui inúmeros significados de acordo com sua situação de uso. Referente ao uso da *palavra* nota-

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Contato: analaura.no@gmail.com.

² Graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Contato: silaslavras1958@gmail.com.

se que esta não se dá de forma isolada de sujeitos que interagem entre si, mas, de uma sociedade situada culturalmente que se relaciona com outras sociedades, de consciências, de posicionamentos seja físico, seja ideológico. Desse modo, nota-se que a *palavra* não é apenas questão material como também é ideológica, sendo o meio pelo qual o sujeito expressa sua visão de mundo, se colocando responsivamente.

Para Volóchinov tudo que é ideológico possui uma significação, ou seja, é um *signo*. Desse modo, afirma que onde não há *signo* não há também ideologia (Volóchinov, 2017, pág. 91). Afirma ainda que, qualquer fenômeno ideológico *signico* é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante (Volóchinov, 2017, p 94).

Ao tratar especificamente sobre a *palavra*, Volóchinov afirma que

a palavra não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um signo neutro. Todos os demais materiais *signicos* são especializados em campos particulares da criação ideológica. (...) Nesse caso, o signo é criado por uma função ideológica específica e é inseparável dela. Já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir *qualquer* função ideológica: científica, estética, moral, religiosa. (VOLÓCHINOV, 2017, pág. 99)

Assim, nota-se uma maleabilidade da *palavra* quanto às suas funções. Neste caso, ao pensarmos sobre a palavra enquanto signo neutro, é importante pensar nela enquanto forma, meio material pelo qual o signo ideológico irá se manifestar, sendo que este signo/palavra torna-se ideológico e enunciado no momento em que o ser que se expressa manifesta por meio dela seu projeto de dizer. No tocante à maleabilidade, é possível percebê-la ao pensarmos sobre o uso de uma mesma *palavra* em diferentes contextos de uso, como por exemplo, a *palavra* gato em “eu escutei o miado do gato” e em “meu vizinho fez um gato na rede elétrica”, imagina-se aqui contextos de usos diferentes, onde diferentes sujeitos usam a mesma palavra, porém, representando diferentes sentidos, posicionamentos e acontecimentos.

Volóchinov diz também que tanto o signo quanto todos os efeitos por ele produzidos, no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. Entende-se como efeito produzidos as reações, movimentos e novos signos. Ainda nesse sentido, afirma que

[...] a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo *signico*, e portanto material, a outro elo também *signico*. (VOLÓCHINOV, 2017, pág.95)

Deste modo, nota-se que a *palavra*, como materialidade é o meio de expressar uma ideologia, ou seja, como *signo*, ocorre na relação com outros signos, seja ele de qualquer natureza. Essa relação se dá em forma de cadeia, onde a ideologia está sempre presente. Percebe-se a relação, em forma de cadeia, entre sons, fonemas, morfemas palavras e orações, porém, a relação não se encerra nessas cadeias sintáticas e estruturais. Encerrar essas cadeias em algo puramente sintático e ou estrutural é matar todo o que se entende como *signo* excluindo, portanto, as relações ideológicas, os sujeitos e acontecimentos envolvidos na produção do discurso. Nota-se então que, para que haja interação, é necessário que haja sujeitos produzindo, compreendendo e respondendo signos, sendo esses ideológicos, representando então o posicionamento do sujeito que o enuncia, ou seja, é necessário uma interação responsiva para desse modo, produzir sentidos. Assim, o signo enquanto palavra torna-se enunciado no momento em que sujeitos situados em um tempo- espaço- realidade o usa para colocar-se no mundo. Bakhtin ao tratar sobre *palavra*, assegura que

os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém, como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e; por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2017, pág.294)

Vê-se então que a *palavra*, ainda que “isolada”, insere-se em uma realidade concreta e dentro de uma situação real de comunicação, estando assim dentro de uma cadeia enunciativa. Logo, os sujeitos, que a produzem e compreendem, envolvem-se ativamente nessa cadeia. Desse modo, chega-se ao conceito de *Enunciado*, que Bakhtin em seus escritos traz como *viskázivanie* que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. Bakhtin ao tratar sobre a função comunicativa, leva em conta o papel do outro e critica esquemas como o de falante e ouvinte, ora um ativo, ora outro passivo, refletindo então sobre o caráter de compreensão do *enunciado*. Desse modo,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes- dos seus e alheios- com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2017, pág. 272).

Para Bakhtin, não só compreendemos o significado de dada *palavra*, enquanto *palavra* da língua, como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva. Deste modo, nota-se que assim como Volóchinov afirma que a compreensão responde um *signo* e também faz *signo*, Bakhtin traz que um *enunciado* responde a outro e produz outros *enunciados* como resposta. É importante que ao pensar-se sobre a atitude ativa-responsiva dos sujeitos que produzem *enunciados* compreendamos que há alternância dos sujeitos do discurso, o que garante a continuidade da cadeia enunciativa, pois cada sujeito responde a algo anteposto e suscita respostas de seus interlocutores. Bakhtin (2017) afirma que

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 convencional mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “*dixi*” percebido pelos ouvintes [como sinal] que o falante terminou. (BAKHTIN, 2017, pág. 275)

Assim, a palavra não encerra-se em uma base acústica e fisiológica. Volóchinov explica que um som ainda que articulado não se torna uma palavra se não denotar qualquer coisa que reflita e expresse fenômenos da realidade objetiva, seja da natureza, seja da realidade social.

2. A *palavra* na notação musical

Assim como nas letras de música a *palavra* se manifesta em signos, numa cadeia enunciativa, na notação musical. Cada nota: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, os ornamentos sustenido (#) dobrado sustenido (##), bemol (b), dobrado bemol (bb) e outros, a escolha das claves, dos compassos, das expressões, dos andamentos, enfim, cada elemento que compõe a escrita da música na partitura. Essa escrita é feita em um pentagrama (conjunto de cinco linhas horizontais paralelas e os quatro espaços entre elas). É através dessa representação que a escrita musical facilita a execução dos músicos que não tiveram contato com a sua criação, além de manter esta composição de forma é ser reapresentada fielmente, preservando a vontade do compositor. Aqui não nos referimos à letra da música. É na notação musical onde estes símbolos ou *signos* são escritos e produzem sentidos. Se apresentam em forma de *enunciados* que suscitam outros *enunciados*. Estas, de igual modo, são *palavras* que se completam sucessivamente.

Há nestas obras toda uma estrutura específica para a sua composição; uma cadeia de *enunciados* que possibilitam a compreensão lógica de todos os fundamentos que, há anos, foram teorizados e convencionados para, de uma forma dialógica, serem compreendidos e, com isso, produzirem sentidos para sua execução, fiéis à vontade do compositor. Necessário se faz dizer que para esta interação acontecer, é preciso que se tenha um conhecimento desta escrita da música, na qual, de forma complexa, converte as *palavras* em símbolos significativos que se complementam em uma peça musical. A capacidade de leitura destes *signos* dá uma independência para o músico de poder executar uma partitura por si só. Lembrando que, a execução conjunta de uma

determinada composição segue um comando do maestro, ou líder do grupo. Disto depende a melodia, harmonia, ritmo, o andamento e expressões que dão beleza a uma peça.

De maneira que, sem o uso da *palavra*, esta compilação não seria possível, impedindo assim esta interação social, na qual as diversas manifestações dos sentimentos são expressas e enunciam outras manifestações. Há, neste sentido, todo um conjunto de *signos*, ou elementos, que conjuntamente produzem uma correlação com infinitas combinações e projetos de dizer.

Desse modo, nosso mundo é repleto de *palavras*, de diálogos, de *enunciados* sonoros, pelos quais a arte exprime a sua ampla manifestação e se apresenta como uma maravilhosa pluralidade de ritmos e combinações de sentidos, em um sem número de ambientes, em diversos acontecimentos, através da música.

Neste trabalho trazemos o gênero “embolada” para uma análise reflexiva de como a *palavra* se comporta e se enuncia, em cadeia, produzindo sentidos e outros *enunciados*.

Segundo o Dicionário brasileiro Globo, embolada é: “s.f. (bras.) Gênero de composição poético-musical do nordeste de andamento rápido, usada pelos solistas nas peças com refrão coral ou dialogadas (como cocos e desafios).” Muitas destas emboladas trazem temas divertidos, jocosos que levam ao riso que envolve o público que assistem às apresentações, na maioria delas, apresentadas em duplas, nas quais, um participante desafia ao outro, e vice-versa, a complementar uma frase ou sentença (*enunciado*), até que um deles se perca e não consiga dialogar mais com o outro. Isto se realiza dentro de uma temática, que é previamente proposta pela dupla. Estes participantes são chamados de repentistas e vários são bastante conhecidos. É um gênero que requer muita criatividade e rapidez de raciocínio, já que as “respostas” precisam ser dadas de forma rápida e precisa.

Uma dupla, que recorre ao gênero embolada, de bastante prestígio e que alcançou um grande sucesso no Brasil, é a Dupla Castanha e Caju. Inicialmente composta por José Albertino da Silva (Caju) e José Roberto da Silva (Castanha). Após o falecimento de José Albertino da Silva (Caju) veio ocupar o seu lugar Ricardo Alves da Silva, que também assumiu o nome de Caju (ou Cajuzinho).

3. O gênero discursivo canção

Para iniciar nossa reflexão sobre a canção enquanto gênero discursivo, é importante que se pense no uso da palavra, seja ela musical, seja ela verbal. Segundo Bakhtin (2017, p. 261-262), o uso da língua é dado em forma de enunciados concretos e únicos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo pelo conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. O autor ainda afirma que cada enunciado particular é individual, porém, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso. Não nos ateremos a fazer uma análise complexa sobre o conceito de Gênero Discursivo, porém é importante ressaltar que:

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa 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 de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (Bakhtin, p. 282)

Nota-se então que o ser, neste caso, o artista/músico ao se expressar através do gênero discursivo canção externa sua vontade discursiva, arranjando enunciados musicais e verbais de forma a compor uma canção. Assim, visto os conceitos supracitados e as peculiaridades da notação musical que a colocam como palavras, gerando cadeias enunciativas, nota-se a necessidade de explorar o gênero canção, que de modo superficial pode ser definido como a junção da parte musical com a letra, formando então um enunciado de dupla materialidade. Souza (2017) traz em seu trabalho de conclusão de curso cujo título é “O gênero canção em livros didáticos de Língua Portuguesa” repassando o conceito de Manzoni, Rosa (2010) que conceituam canção como um pequena peça que tem como

principal meio de execução o canto, podendo ou não haver acompanhamento instrumental, sendo que para que possa haver execução é necessário que haja melodia e composição de uma letra. Ao citar Costa (2005), Souza (2017) traz a definição de canção como um gênero híbrido de caráter inter-semiótico pois resulta da conjugação da linguagem verbal e musical.

Visto o conceito de enunciado e considerando a canção como tal, percebe-se que a canção responde a enunciados anteriores e suscita respostas. Desse modo, ao produzir-se uma canção, evocam-se vozes de outros enunciados (musicais e verbais) e sendo que durante essa reelaboração “resposta” assume um papel ativo-responsivo, visto que aquele que compõe é um ser sócio-histórico-culturalmente situado. Da mesma forma, quem executa e ouve é integrante dessa organização social.

3.1. Embolada: A canção "O ladrão besta e o ladrão sabido" de Caju e Castanha

A canção a ser analisada é nomeada O ladrão besta e o ladrão sabido, de Caju e Castanha, lançada em 2003 que está presente no álbum Professor de Embolada, feito pela gravadora Trama. Nela os repentistas traçam um diálogo onde, por meio de rimas e ritmo característico do estilo, comentam sobre as diferenças entre os tipos de ladrões besta e sabido.

O diálogo é iniciado com a seguinte pergunta feita por um dos repentistas: “Quem é que vive mais o ladrão besta ou o sabido?” e é seguida pela resposta do outro repentista que diz “O besta morre logo e o sabido é garantido”. Percebe-se então que, além da relação pergunta e resposta, o que enquadra-se dentro de uma cadeia enunciativa, também percebe-se a relação de rimas e musicalidade. Nota-se que o ritmo e métrica da pergunta são semelhantes ao da resposta, porém há uma diferenciação na nota que o cantor entra ao iniciar a pergunta para a nota que o cantor entra ao iniciar a respostas, essa diferenciação, aliada à cadeia rítmica, que marca o início e fim de um *enunciado musical* marca a *dixi* que ocorre dentro da canção. A variação melódica e a variação na letra estão, desse modo, correlacionadas de forma a variação de um explicar a variação de outro. Tudo isso leva a uma fluidez da musicalidade, trazendo a ideia de harmonia entre os enunciados (pergunta e respostas). Esses traços são peculiares do estilo musical, porém só é possível notar essa sequência dentro de uma cadeia enunciativa; dentro de um acontecimento, que no caso é a execução da canção.

Na sequência tem-se duas estrofes de 3 versos, a primeira trata do ladrão sabido e a segunda do ladrão besta. Ao escutar a canção, nota-se que a execução cantada é iniciada em uma sequência musical diferente, porém o acompanhamento percussional é ainda semelhante aos versos iniciais, que tratam do refrão. Nota-se que neste momento introduz-se uma sequência explicativa que é acompanhada dessa mudança de tonalidade ao introduzir o trecho. Tem-se então:

Diz o ladrão sabido só anda bem arrumado
O seu relógio é de ouro o seu carro é importado
Passa no meio da polícia ainda é cumprimentado

Se você vê o ladrão besta vive igual um Bacurau
Não pode ouvir um alarme pensa que é o auau
Sai com a peste da carreira que é pra não morrer no pau

(Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caju-e-castanha/81860/> acessado dia 12/06/2019 às 13:41h)

Nota-se que ao descrever o ladrão sabido, o repentista diz que ele anda bem arrumado, de carro importado e que é cumprimentado pela polícia, o que ao comparar com a realidade do repentista, trata-se de alguém de classe social elevada, o que, pelas relações de poder vividas em nossa sociedade, por pertencer à alta classe é alguém respeitado e com maior acesso aos meios culturais etc. Ao tratar do ladrão besta, o repentista o compara com um Bacurau, ave nativa da América Latina, muito comum no norte e nordeste brasileiro. Tal ave é de hábito noturno, saindo para alimentar-se à noite e quando vista durante o dia, encontra-se camuflada. Desse modo, tal comparação mostra que o ladrão besta é marginalizado na sociedade, e devido à sua classe e

atuação ilegal, age sempre às escuras procurando não ser visto, temendo sempre ser pego, pois, visto que ele não possui boas condições de vida, será preso e condenado. Nota-se também nesse trecho que o uso de expressões regionais e uso de referências à fauna local, está presente na descrição do ladrão besta, e ao se referir do ladrão sabido não é trazido tais regionalismo e referências à fauna e à flora.

Na sequência da canção é possível observar que a música se mantém na mesma sequência (refrão e versos). Ou seja, o aspecto melódico se mantém no mesmo padrão dos supracitados. Observa-se ainda que os versos seguintes abordam a mesma questão de diferença social entre os ladrões, desse modo, expondo a desigualdade de tratamento de um e de outro por diversas esferas da sociedade. O que é notado nos seguintes versos:

Diz o ladrão sabido tem mais de uma empregada
Tem a que faz a comida, que serve a água gelada
A que lava sua roupa e uma que limpa a morada

Se você vê o ladrão besta no dia que é flagrado
Leva tanta cacetada fica todo esculhambado
Não tem um tostão no bolso que pague o advogado
(...)

Diz o ladrão sabido vai ao parque e à igreja
Vai ao clube, vai à praia, vai aonde ele deseja
E quem for amigo dele tem grana, whisky e cerveja

Se você vê o ladrão besta tem uma vida ruim
Rouba sapato, cueca, rouba calça, trança e linho
Muitos não chega nem vive porque os homens dão lhe fim
(Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caju-e-castanha/81860/> acessado dia 12/06/2019 às 13:45h)

Nota-se nestes trechos o emprego da rima que é muito peculiar do estilo musical, além disso, ao escutar a canção, é possível perceber como outros elementos, tais como, métrica, ritmo e tonalidade de canto, se articulam na canção, ou seja, nota-se a dupla materialidade do gênero canção em perfeito diálogo, fazendo acontecer a canção em questão. Nota-se também a percepção que os repentistas têm da realidade em que vivem e de como se inserem nela, o que é possível analisar por um viés arquitetônico, conceito que não será focado neste artigo.

4. A palavra na notação musical

A partitura do exemplo abaixo não pertence ao gênero em discussão, mas, nela é perfeitamente possível, para os que conhecem da notação musical, e aqui faremos uma leitura rasa desta, de serem reconhecidos uma boa parte dos signos descritos anteriormente. Isto corrobora com nossa proposta de mostrar a *palavra* representada por outros elementos que não letras e

sintagmas, quando expressas em uma partitura. Senão, vejamos:  é a clave de Sol, (e é ela quem dá nomes às notas, e são elas que representam os diferentes sons que compõem a melodia); o compasso é o Quatro por quatro, representado em formato de fração matemática, que também poderia ser representado pela letra C maiúscula, (neste caso o C não tem significado de Dó), que é quem dita o ritmo; um sustenido (#), equivale dizer que ele é o fá, e que neste caso o tom é sol maior; as letras representam as cifras, para acompanhamento onde G é Sol, Bm é Si menor; C é Dó maior, e assim sucessivamente.

Outros signos dizem respeito às notas, às pausas e outras instruções para a execução da melodia. Dito isto, verifica-se que a *palavra* tem sua presença marcada na escrita musical. É através dela que uma partitura é traduzida em sintagmas, frases, que produzem sentido. Assim como na escrita alfabética, a partitura é carregada de enunciados, que suscitam outros enunciados, possíveis e compreensíveis, somente com o emprego de *palavras*. Quanto ao tom, outras leituras se fazem necessárias para se determinar ser ele, olhando para os acidentes (sustenido ou bemol na

assinatura da pauta) natural ou relativo, mas, tais esclarecimentos não se fazem necessários para o cumprimento de nossa proposta.

Assim sendo, esta cadeia enunciativa é representada graficamente da seguinte forma:

Figura 01: Fico assim sem você

FICO ASSIM SEM VOCÊ

G Bm C D7 2x D7 Adriana Calcanhoto

The musical score is written in G major and 4/4 time. It consists of 16 staves of music. The key signature has one sharp (F#). The time signature is 4/4. The score includes various chords: G, Bm, C, D7, Em, A7, D, Ebdim, and G. There are also markings for 'To Coda' and 'D.S. al Coda'. The notation includes eighth and sixteenth notes, rests, and triplets.

Fonte: <https://cifrasflauta.wordpress.com/2013/09/30/fico-assim-sem-voce-adriana-calcanhoto-2/>
Acessado em 16/06/2019 às 7:35.

Considerações finais

Por meio desta análise, é possível perceber que palavra, enunciado e gênero são conceitos que se correlacionam e são indispensáveis ao se pensar sobre Canção. Visto que, ao se expressar musicalmente, o ser o faz em resposta a enunciados anteriores, obedecendo à sua vontade discursiva que se realiza na escolha de um gênero, este por natureza trata-se de arranjar conteúdo temático, estilo e construção composicional, que são expressos por meio de enunciados, formados por palavras, estas existentes em três aspectos que são palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém, palavra alheia dos outros (ecoando outros enunciados) e minha palavra visto que o eu opera com ela em situações discursivas determinadas e inseridas em uma realidade concreta.

Visto que para Volóchinov qualquer fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material, sendo o som um deles, foi possível pensar em palavra enquanto notação musical dentro de uma cadeia enunciativa, deste modo, podendo conceber a canção como portadora de dupla materialidade, sendo ambas ideológicas e deste modo sendo uma posição ativo-responsiva por parte do enunciador. Ao tratar da canção O ladrão besta e o ladrão sabido de Caju e Castanha notou-se que o arranjo musical e verbal teve tamanho entrosamento que, ainda que o ouvinte não possua conhecimento musical, a é possível perceber o caráter de pergunta e resposta que é traçado dentro

da canção, coisa que é peculiar ao gênero. Este entrosamento que mostra pergunta e resposta aponta os inúmeros enunciados e vozes dentro da obra.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: O problema e sua definição. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.p.261-269.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essas unidades e as unidades da língua (Palavras e orações). Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6ed,3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CAJU e Castanha: de Jaboatão para o mundo. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=QsSQPYixD6E>. Acesso 11/06/2019.
- CAJU e Castanha. O ladrão besta e o ladrão sabido. Cifra Club. Disponível em <https://www.cifraclub.com.br/caju-e-castanha/o-ladrao-besta-e-o-ladrao-sabido/>. Acesso em 12/06/2019.
- Adriana Calcanhoto. Fico assim sem você. Disponível em <https://cifrasflauta.wordpress.com/2013/09/30/fico-assim-sem-voce-adriana-calcanhoto-2/>. Acesso em 16/06/2019
- VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora, v. 34, 1929, 2017.p. 91-102.

ENCONTRO DE PALAVRAS ALHEIAS ÀS PALAVRAS PRÓPRIAS: OLHARES NA CHARGE DE JOÃO BOSCO

Alzira Maria Pinto De Andrade¹
Rita De Nazareth Souza-Bentes²

Resumo: O objetivo desse trabalho é analisar as palavras alheias presentes na charge de João Bosco com base nos conceitos de enunciado verbo-visual como vozes alheias e de autoria como projeto próprio, mostrando seu discurso autoral singular e como o autor articula com essas vozes representadas nessa linguagem híbrida em prol de uma réplica responsável. Nesse contexto, propõe-se analisar a produção de uma charge sobre os vazamentos das mensagens relacionadas à Lava Jato e a ligação do ex-juiz que comandou os julgamentos de crimes identificados nessa operação, Sérgio Moro, com base na fundamentação teórico-metodológica a partir dos conceitos de enunciado verbo-visual e de autoria para a análise à luz da teoria dialógica da linguagem com as contribuições de Bakhtin (2010-2016-2017) e Volóchinov (2017). Os resultados preliminares são que a charge de João Bosco retoma um tema polêmico e contemporâneo, questionando a postura ética do ex-juiz na condução da operação na Lava Jato; o chargista com tom de humor crítico e responsável assina a charge de forma social no editorial do jornal “O Liberal”. Uma palavra própria com uma linguagem híbrida de cores e traços reais refratados de outras palavras da realidade belenense.

Palavras-chave: Charge de João Bosco. Enunciado Verbo-Visual. Autoria.

Introdução

As mídias de massa desempenham um papel substancial na formação da opinião pública e atingem pessoas de acordo com os seus interesses particulares. Dado o surgimento de novas tecnologias voltadas para mídias digitais, indivíduos estão cada vez mais envolvidos na busca de conhecimentos atuais e no compartilhamento de informações por meio de diversas plataformas que facilitam esse acesso.

Nesse processo de mudança, as mídias tradicionais ganham novos formatos. Para estabelecer um sólido volume de leitores, o jornal impresso passou a ocupar espaços em plataformas digitais, tais como site, Instagram, Twitter, Facebook próprios etc. Dessa forma, a disseminação da rede digital possibilitou aos leitores uma série de novas alternativas para acessar e compartilhar informações.

A linguagem verbo-visual constitutiva de um jornal apresenta enunciados jornalísticos híbridos que atravessam a vida de seu leitor. E as charges representam um dos gêneros que compõe essa natureza, e seguindo essa evolução, se desloca do jornal impresso ao jornal-online. Além de ser jornalístico opinativo, tem seu caráter dialógico, sempre identificado por uma autoria e direcionado ao seu interlocutor, por fim procedente de outros enunciados.

A charge é um enunciado verbo-visual que se destaca no jornal, como também é difundida pela internet, quer seja nas redes sociais oficiais de jornais ou redes sociais de chargistas que compartilham seus trabalhos de forma independente, facilitando assim o contato direto com seus leitores.

Por definição, a Charge é um gênero discursivo secundário gerado de outros diálogos nos mais diversos campos da atividade humana. Este gênero apresenta a natureza peculiar do desenho

¹ Graduanda do Curso de Letras-Libras do Departamento de Letras e Literatura- DLLT- da Universidade do Estado do Pará. E-mail: alzrandrade@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa do DLCV-FFLCH-USP. Professora do Departamento de Letras e Literatura-DLLT- da Universidade do Estado do Pará. E-mail: ritabentes28@gmail.com

humorístico crítico e satírico que vai além do engraçado por possibilitar a reflexão sobre a vida, provocando uma ação responsiva que reflete e refrata em um processo dialógico gerando novos enunciados.

Em junho de 2019, veio à tona o escândalo envolvendo o vazamento de mensagens do atual ministro da Justiça e Segurança Pública do Brasil, Sergio Moro. Essas mensagens privadas vazadas chamam atenção pelo fato de surgirem evidências quanto à postura controversa do ex-juiz que comandou os julgamentos de crimes identificados nessa operação Lava Jato. Esses enunciados servem de “prato cheio” para a produção criativa dos chargistas.

Dentre os notáveis chargistas brasileiros, Zivaldo, Laerte, Quirino, Latuff, os irmãos Caruso, Aroeira, Atorres e Biratan, destaca-se João Bosco – J. Bosco. Nascido em Belém do Pará, o jornalista, cartunista, ilustrador, caricaturista é reconhecido nacional e internacionalmente. O reconhecimento é conferido por uma inconfundível combinação de sua técnica, criatividade e visão holística sobre o mundo, as quais projetam, com humor inteligente e comprometido, o seu posicionamento dialógico impresso através de sua arte.

As charges de J. Bosco não circulam somente na esfera jornalística, mas também em várias mídias sociais³ proporcionando um grande alcance aos seus interlocutores, sempre com a finalidade de abordar acontecimentos de questões contemporâneas sobre temas relacionados à política, pessoas públicas e a sociedade.

De raciocínio perspicaz, J. Bosco retoma o acontecimento dos vazamentos das mensagens através da produção original de uma charge, cujo o tema é LAVA JATO, constituindo-se um novo gênero, portanto um novo enunciado concreto com características verbo-visuais que dialogam com esse evento, construindo um olhar crítico diante dos fatos que comprometem a índole duvidosa do juiz Sérgio Moro denunciado nos vazamentos das mensagens.

Diante desses fatos, surge a intencionalidade de analisar a charge desse jornalista. Para atender essa intencionalidade, partimos da seguinte questão de pesquisa. Quais as características das palavras alheias presentes na linguagem verbo-visual da charge de J. Bosco?

Dessa forma, o trabalho tem como objetivo analisar as palavras alheias presentes nas charges de J. Bosco com base nos conceitos de enunciado verbo-visual como vozes alheias e de autoria como projeto próprio. Nesse contexto, o estudo se propõe analisar a charge LAVA JATO que trata dos vazamentos de mensagens envolvendo a Lava Jato que ligam Sérgio Moro, ex-juiz do caso, à equipe da força-tarefa responsável pela operação anticorrupção.

Os objetivos específicos estão em consonância com a pergunta de pesquisa os quais servem como direcionamento metodológico para o estudo do objeto: as vozes marcadas pela autoria do chargista J. Bosco e pela linguagem híbrida em diálogo na charge. Esses objetivos são: i) mostrar as características dos discursos presentes, identificando os elementos verbo-visuais; ii) descrever as relações estabelecidas entre as palavras do autor e as palavras alheias constitutivas da charge em estudo.

1. Referencial teórico-metodológico na perspectiva bakhtiniana

Neste trabalho, consideramos a linguagem como constitutiva do sujeito falante e expressivo, Bakhtin (2017), seja qual for o lugar, o tempo e seu posicionamento autoral. A linguagem produzida pelos falantes das mais variadas formas, derivadas das suas esferas de produção e discurso como princípio básico para os estudos da linguagem. Isso porque

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e

³ J. Bosco dialoga no facebook <https://www.facebook.com/jbosco.cartunista>; no twitter <https://twitter.com/jbosco> cartuns; no instagram <https://www.instagram.com/p/BqoPcNVhXX7/>; no blog <http://jboscocartuns.blogspot.com/>; entre outros meios digitais.

as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p.11-12)

Por isso, trazemos nesse estudo as charges que são gêneros discursivos concretos que trazem o humor crítico e satírico e leva seus leitores a acompanhar seu processo de circulação de uma esfera a outra para o encontro com as avaliações sociais.

E cada vez mais as charges e outros gêneros da mesma esfera, a midiática jornalística como cartum, caricatura e HQs circulam no meio social e são carregados de discursos construídos em épocas outras as quais são retomadas pelo sujeito na construção de novos sentidos.

O gênero do discurso é constituído de uma forma, um tema e um estilo para ser reconhecido e usado na sociedade em momento marcado e interrelacionado à totalidade dos acontecimentos de mundo por seus interlocutores, como afirma Bakhtin

o gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 2010, p. 121)

A escolha da charge como um enunciado concreto que realiza efetivamente os discursos dos enunciadores - os chargistas - marcados pela forma e autoria em uma linguagem de dimensões verbo-visuais, ou seja, uma linguagem híbrida, nos possibilita a reafirmar que a

dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido. (BRAIT, 2010, p. 193-4)

Essa característica é fortemente notável no gênero charge como podemos observar na discussão no conceito como “desenho humorístico sobre fato real ocorrido recentemente na política, economia, sociedade, esportes etc. caracteriza-se pelo aspecto temporal (atual) e crítico”, conforme afirma Costa (2016, p.131)

Ou seja, a linguagem verbo-visual é inerente ao gênero charge socio-historicamente situado. O projeto discursivo do autor se dá pela escolha das cores, dos traços e da linguagem verbal, formando tramas efetivamente ligadas à vida cotidiana dos artistas e da sociedade para expor pontos de vista com tom de humor crítico embebidos de história discursiva, considerando o caráter da palavra do outro na relação dialógica.

E para analisar as palavras alheias produzidas pelo autor através dos desenhos e das cores na charge, compreende-se que essa criação funde-se no cerne das relações dialógicas com enunciados concretos outros, os quais emanam discursos.

Efetivamente para a compreensão de um gênero híbrido, no caso da charge, constituído de signos verbais e visuais articulados em prol de uma totalidade, conforme a compreensão de totalidade e desmembramento de uma imagem discutida por Bakhtin.

Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Sua inteiração (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade. (BAKHTIN, 2017, p. 62-3)

Como é afirmado sobre essa característica do gênero por Brait (2010, p. 194) que “a linguagem verbo-visual será aqui considerada uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual”.

No envolvimento com os gêneros do discurso em uso quando assinados pelos autores para dar o caráter autoral consideramos “aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente” Bakhtin (2010, p. 79), ou seja, o sujeito autoral assume seu posicionamento que profere e circula.

Faraco (2005) traz um conceito de autoria que podemos colocar na discussão por trazer o papel do autor criador quando se refere a um projeto autoral discursivo:

Essa voz criativa (isto é, o autor criador como elemento estético formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, uma voz segunda, ou seja, o discurso do autor criador não é a voz Direta do escritor, mais um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético. (FARACO, 2005, p. 40)

A possibilidade de identificar nos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo de um enunciado que marca o sujeito por sua singularidade nos faz pensar justamente um sujeito marcado pelo outro que reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior através da palavra em suas diversas formas de se apresentar, dialogando com o que produz e o que é produzido sem perder a percepção de si e do outro. Por conseguinte, todo

signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 93)

O estilo de J. Bosco possibilita uma relação dinâmica entre seus interlocutores. E esse movimento dialógico embebido de história, de tempo e cultura traz seu caráter responsivo ou melhor dizendo, os signos são carregados de valores e produzem diversas interpretações. E esse contínuo movimento que reflete e refrata é responsável pela construção de sentidos.

Desse modo, a charge LAVA JATO apresenta um caráter dinâmico de linguagem verbo-visual que expressa o discurso autoral do chargista, como ele consegue exteriorizar sua visão de mundo por meio do outro, realizando sua função responsiva, dado que está sujeito à avaliação.

E para realizar a análise tomamos como base os seguintes critérios, a saber: a) a categoria referencial agrupada à categoria cromática; b) a categoria topográfica. Essas categorias, as quais dispostas desmembradas tendem a resgatar o sentido da compreensão na sua totalidade da charge de J.Bosco, considerando especificamente ao aspecto referencial e cromático, conforme o que Bakhtin nos orienta no que diz respeito ao estudo da compreensão.

A imagem deve ser compreendida como o que ela é e como o que significa. Através dos encadeamentos semânticos mediatizados, o conteúdo do símbolo autêntico está correlacionado com a ideia de totalidade mundial, com a plenitude do universo cósmico e humano. O mundo tem um sentido.(BAKHTIN, 2017, p. 63)

A imagem que representa a charge LAVA JATO é carregada de valores. Ela se destaca pelas escolhas do autor, refletindo e refratando realidades multifacetadas; e a partir dessa ideia, entendemos sobre os aspectos representacional, cromática e topográfica como Souza-Bentes que diz:

- a) representacional, diz respeito à descrição das imagens que são vistas e interpretadas e ficam guardadas na memória.
- b) cromática, diz respeito às cores que aparecem na imagem e os significados que as implicam (SOUZA-BENTES, 2017, p. 272).

Sendo assim, J. Bosco dialoga com enunciados que já foram produzidos e exerce seu posicionamento diante dos fatos. Cada traço e escolha das cores produzidas por ele nos faz refletir o movimento de palavra-outra que se volta para o chargista como palavra-outra-minha e torna-se palavra minha/palavra própria.

No que diz respeito “à topografia, às dimensões espaciais, aos efeitos frente-fundo, vertical-horizontal, comprimento e altura” Souza-Bentes (2017, 272). Essas dimensões validam o posicionamento do chargista e provocam o leitor a dialogar, a concordar, a discordar ou até mesmo a silenciar, pois o signo não existe apenas como parte de uma realidade. Ele reflete e refrata outras realidades.

No que diz respeito ao aspecto topográfico Bakhtin diz

O aspecto topográfico essencial da hierarquia corporal às avessas, o baixo ocupando o lugar do alto; a palavra localiza-se na boca e no pensamento (cabeça), enquanto aqui ela é remetida para o ventre, de onde Arlequim a expulsa com uma cabeça. Esse gesto tradicional, chute no ventre (ou no traseiro), é eminentemente topográfico, encontra-se aí a mesma lógica da inversão, o contato do alto com o baixo. (BAKHTIN, 2002, p.270)

A charge LAVA JATO nos mostra quanto ao seu aspecto topográfico a relação das dimensões espaciais e a figura caricata de Sérgio Moro que o coloca em uma posição desconfortável diante da sua imagem como homem público apresentado ao mundo como figura do bem; de reconhecimento popular comprovado pelas manifestações de defesa que ele representa; pelo reconhecimento internacional, recebendo prêmios e honrarias como a reconhecida em 2016 pela Revista *Time* que considerou Sérgio Moro uma das cem pessoas mais influentes do mundo. E agora, com essas revelações, toda prática do ex-juiz está sendo questionada quanto ao uso de poder abusivo revelando interesses políticos e ideológicos.

2. Do Corpus à análise das materialidades

A constituição do *corpus* se deu a partir da escolha do Gênero Jornalístico Charge, por ser um gênero discursivo complexo gerado de um acontecimento que gera outros diálogos nos mais diversos campos da atividade humana e por ter uma característica peculiar em que o desenho humorístico crítico e satírico.

2.1. Charge de João Bosco: da totalidade às peculiaridades

Nesta análise, olhamos a charge de J. Bosco a partir dos conceitos de autoria e verbo-visualidade como duas lentes para perceber os discursos presentes. O olhar será focado nos aspectos da intercalação de vozes entre as esferas e das singularidades da autoria refratadas na avaliação social de seus interlocutores por meio do aspecto representacional com o cromático e o topográfico da charge.

O nosso olhar na materialidade estética, a charge LAVA JATO nos desloca da esfera jornalística para a esfera acadêmica, de leitor daquele jornal a um pesquisador que considera as relações estabelecidas pelas duas dimensões de linguagem: a verbal e a visual. O olhar não será de mero espectador, mas de valoração do posicionamento político e social acenado pelo chargista.

2.2. Do Critério de escolha da materialidade enquanto objeto de análise: um olhar na intercalação de vozes entre as esferas

Com a vitória de Jair Bolsonaro para presidente do Brasil no ano de 2019, Sérgio Moro foi nomeado Ministro da Justiça e Segurança Pública em meio a uma grande crise política. E esse

cenário é agravado pela série de reportagens vinda do portal de notícias *The Intercept Brasil*⁴, no domingo do dia nove de junho de 2019, que passa a revelar junto com outros parceiros de notícias as mensagens privadas do aplicativo Telegram⁵ entre alguns membros da equipe de investigação da Operação Lava Jato, do Ministério Público Federal - MPF e Sérgio Moro que era o juiz responsável pela ação penal que investigava esse esquema de corrupção.

A Operação Lava Jato é considerada pelo Ministério Público Federal – MPF um dos grandes casos de combate à corrupção e lavagem de dinheiro da história do Brasil. Foi batizada com esse nome em razão das primeiras investigações a uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de automóveis na movimentação ilícita de recursos financeiros. E Sérgio Moro comandou, de 2014 a 2018, os julgamentos desses crimes.

Essas mensagens privadas vazadas pelo *The Intercept Brasil* chamam atenção pelo fato de surgirem evidências quanto a postura controversa do juiz que julgava os processos da operação. E logo essa notícia se propaga rapidamente na mídia jornalística alternativa e nas redes sociais.

A Charge de J Bosco publicada no jornal *O liberal*, no dia onze de junho de 2019, revela os vazamentos de mensagens a respeito da operação Lava Jato.

Figura1: Fac-símile da Primeira Capa do Jornal O Liberal de 11/06/2019



Fonte: oliberal.com⁶, 2019

Na intercalação genérica a charge é publicada no jornal de grande circulação no estado do Pará. Ela é um elemento de composição da primeira capa do jornal impresso. E se destaca de forma independente, como artigo de opinião, representando uma esfera da atividade humana: a esfera jornalística.

⁴ O *The Intercept Brasil* é uma premiada agência de notícias independente, responsável por investigações e análises sobre a política, corrupção, meio ambiente, segurança pública, tecnologia, mídia, etc. (<https://theintercept.com/brasil/>)

⁵ *Telegram* é um aplicativo russo que serve para troca de mensagens de texto, áudios documentos e vídeos on-line; utilizada em smartphones, tablets, laptops e computadores desktop.

⁶ Endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/oliberalonline/photos/a.113470972073807/2288766521210897/?type=3&theater>.

A charge torna-se um gênero fundamental para a realização do aqui e agora no quanto ao transportar esse acontecimento para a mão do leitor a partir das esferas da atividade humana. Do jornal ela pode se deslocar para a sala de aula de qualquer professor e para outras esferas as quais discutam o tema que fundamenta a existência de um gênero do discurso.

2.3. Da autoria às suas singularidades refratadas na avaliação social de seus interlocutores

O jornalista João Bosco Jacó de Azevedo conhecido por J.Bosco, além de chargista e ilustrador é cartunista de Belém do Pará. Suas charges de voz coletiva possibilitam aos seus leitores uma reflexão dos fatos que ocorrem no mundo através de sua arte. Usa sua técnica de desenho inconfundível, trazendo um estilo próprio representado por sua criatividade.

Apesar de J.Bosco se intitular não como um artista e sim a um jornalista, ele é categórico em dizer que “A charge está ligada diretamente à notícia, ao fato. É factual. Não existe forção para criar uma charge, pra entender, é preciso que a pessoa acompanhe os noticiários. Meu trabalho é um desenho editorial”, Matos (2019).

Sua paixão pelo trabalho reflete o seu discurso na qual considera o poder de resgate que as charges provocam na sociedade, assim desempenhando “seu papel social”, acrescentando ainda que não é de hoje que os profissionais que trabalham com o cartum espelham a representatividade do leitor descontente pelas mazelas da vida provocadas pelos governos e pessoas públicas espalhando a corrupção e as injustiças sociais.

O desenho da charge, contextualiza o posicionamento político-social do autor-criador quando retoma para a sociedade uma profunda discussão sobre as articulações nebulosas da operação Lava Jato.

Esse tema foi trazido pelo chargista de forma representacional e cromática como topográfica, no que diz respeito às relações estabelecidas pela linguagem verbal e visual, propiciando um posicionamento do autor pela palavra-outra à palavra-outra-minha, até o momento que o chargista finaliza a sua arte como palavra-minha/ palavra própria.

Assim sendo, no aspecto representacional e cromático, a charge traz à discussão sobre o vazamento das mensagens privadas que envolve o grande ministro Sérgio Moro, constituindo-se o tema da charge: LAVA JATO.

Figura2: A Charge LAVA JATO de J. Bosco



Fonte: @oliberal⁷, 2019

⁷ Endereço eletrônico: @oliberal:https://twitter.com/oliberal/status/1138385421442920449/photo/1

A charge LAVA JATO em sua linguagem verbo-visual mostra ao fundo uma placa que destaca a palavra em letras maiúsculas “LAVA JATO” é um sistema hidráulico, com seus canos e conexões, repleto de vazamentos. Ele representa um sistema de comunicação paralelo da operação Lava Jato com duas figuras servindo de contraponto ao sistema hidráulico: a caricatura de Sérgio Moro e a ratazana com o corpo de ser humano. Além do uso de um tipo de balão de texto indicando a fala exclamativa da ratazana “SUJOU!”.

Para o autor, esse esquema todo articulado em suas conexões está prejudicado pelos vazamentos. Esses vazamentos representam as mensagens reveladas pela mídia alternativa que denuncia a existência de comunicação interna entre a equipe da Lava Jato e Sérgio Moro.

Os pingos e as poças-d’água representam o conteúdo dessa comunicação interna que comprova a ligação próxima do Ministro Sérgio Moro, na época em que ele era o juiz, que não só julgou os crimes da operação assim como, esteve conduzindo secretamente os trabalhos da equipe do Ministério Público Federal.

Os três poderes que compõem a nossa República brasileira são o Executivo, Legislativo e Judiciário, que garante a nossa democracia e a nossa Constituição! E os vazamentos das mensagens denunciam um “quarto” poder. Esse poder paralelo fazia garantir a segunda pessoa mais poderosa, depois do Presidente da República, o Super-Ministro da Justiça, no controle das ações políticas e do aparato da Justiça.

A ratazana representa o lado sujo dos que colaboram com esse poder paralelo. As mensagens revelam o comprometimento de pessoas do judiciário e do Ministério Público na qual recebiam orientações através das comunicações internas do sistema.

Na questão da abordagem cromática, organizada da seguinte maneira: a charge tem um fundo claro próximo a cor marrom; a pasta de Sérgio Moro, os canos, os pingos e as poças d’água são de cor branca; o piso de cor clara meio azulada e uma sombra refletida no chão abaixo das duas personagens; a placa LAVA JATO tem fundo azul claro, da mesma cor do chão, as letras são de cor preta dando um destaque para a palavra; as personagens estão de camisas de cor branca, paletós azuis; o tom de azul do paletó da ratazana é um pouco mais escuro; a gravata da ratazana é verde e amarela e a de Sérgio Moro é amarela ; a pele da ratazana tem a cor cinza e a cor de Sérgio Moro é rosea no tom de pele; o contraste do balão de fundo branco com o texto de letras pretas; e o verde amarelo da cor da cédula.

A abordagem cromática utilizada na charge permite uma compreensão melhor desse acontecimento.

A arquitetura representada na Praça dos três Poderes, predominantemente de cor branca, figura a independência e harmonia entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Na charge, as cores do fundo e chão definem um espaço a parte utilizado para o gerenciamento das articulações comunicativas da Lava Jato, e em contraste com o branco do sistema hidráulico, de forma velada, ostenta a verdadeira face do poder paralelo.

As cores da roupa revelam que são personalidades do Estado, que apoiam um modelo de governo anticorrupção e querem transparecer o sentimento nacionalista do brasileiro.

A palavra destacada em negrito “LAVA JATO” identifica o evento que em contraste está articulada com o branco do sistema hidráulico. O branco representa o aparelhamento do Judiciário, por mais suspeito que seja, estabelece um elo com a “Pasta Ministerial”, representada por uma pasta branca que está na mão direita de Sérgio Moro; e esse encadeamento solidifica esse aparelhamento. E em contraste, os atores e organizadores desse poder paralelo.

No aspecto topográfico, o que prevalece na arte de J. Bosco, nas dimensões espaciais, é a mega estrutura hidráulica cheia de vazamentos indicada pela placa LAVA JATO, ao lado superior esquerdo. O detalhe é a caricatura de Sérgio Moro, a esquerda. Os traços de tom exagerado denotam um homem pensativo, absorto aos acontecimentos que envolvem a sua reputação.

O artista não traz Sergio Moro no centro da charge. Não é mais o Super-Ministro da Justiça, nem a figura do homem de bem. A ratazana, na mesma estatura, está por trás de Moro; ela aponta

os vazamentos, e solta uma única palavra “SUJOU!”, dando a entender que o esquema foi descoberto. E agora? E assim, todo prestígio acumulado de herói que o representava na Lava Jato está ameaçado.

O deslocamento do herói ao vilão é demarcado pela posição que as duas personagens da charge ocupam no espaço temporal. Mais uma vez J Bosco retoma esse acontecimento – o vazamento da Lava Jato. O ministro não está mais no centro. Essa interação dialógica do autor resulta na constituição dessa charge, caracterizando um novo gênero, conseqüentemente, um novo enunciado concreto com características verbo-visuais para poder construir esse olhar crítico diante desse evento envolvendo a interferência do jurista Sérgio Moro no trabalho da equipe de procuradores da Operação Lava Jato.

Considerações finais

A charge LAVA JATO representa uma crítica política na qual mostra o que está por trás de uma operação do Poder Judiciário cuja função é administrar a Justiça na sociedade, através do cumprimento das leis, com isso garantindo o correto funcionamento da Constituição. A Lava Jato era para representar o combate à corrupção. E Moro, atual Ministro da Justiça abusou de seu poder para fins políticos e ideológicos, que iria culminar com a vitória de Bolsonaro à Presidência da República.

Diante da importância da dimensão verbo-visual da vida e da sociedade, compreende-se que charge é um gênero do discurso que traz um enunciado híbrido resultantes de enunciados outros. A importância da estética do autor refletida e refratada em sua arte como ato responsivo proveniente de sua percepção de mundo.

E nessa circunstância, o artigo se propôs a analisar uma charge identificando suas palavras alheias presentes na linguagem verbo-visual, bem como identificar os elementos verbo-visuais do discurso e as relações estabelecidas entre as palavras do autor e as palavras alheias constitutiva da charge em questão.

E para fundamentar nossa análise utilizamos as teorias baktinianas na construção da compreensão da charge LAVA JATO como processo único, sabendo que há existência da autonomia semântica nos atos particulares que se fazem sócio-historicamente produzindo uma compreensão ativamente responsiva.

A partir do olhar na charge LAVA JATO de João Bosco podemos considerar que o autor retoma um tema polêmico com questões contemporâneas relacionados à postura questionável de Sergio Moro no seu envolvimento da operação Lava Jato.

O chargista assina de forma social sua arte no editorial do jornal “O Liberal” como artigo de opinião caracterizando-se em um enunciado verbo-visual pleno de sentidos.

Os elementos configurados nos traços da charge, nas caricaturas utilizadas, na escolha das cores e nas dimensões topográficas colaboram para o entendimento da questão. O artista imprime uma assinatura com uma linguagem híbrida com cores e traços reais de um posicionamento relacionado à vida belenense.

No que diz respeito à característica da charge quanto ao enunciado que traz o humor gráfico e reflexivo, J. Bosco imprimiu em sua arte um ato responsável no tom de humor quando desenha a caricatura do senhor Ministro Sérgio Moro com os traços carregados de expressão, passando a ideia de estar pensativo e ao seu lado, uma ratazana, justo o Sérgio Moro, considerado o “Herói” do Brasil.

A charge é um enunciado que demonstra a riqueza de elementos constitutivos de significações a partir das valorações que são próprias dos grupos sociais historicamente e culturalmente construídos. E podemos assim dizer que a charge é um discurso que se concretiza na palavra de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017).

Referências

- BAKHTIN, M. M. A imagem grotesca do corpo em Rebelais e suas fontes. In BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 265-322.
- BAKHTIN, M. M. O problema e sua definição. In: BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 11-22.
- BAKHTIN, M. M. Peculiaridade do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 121-206.
- BAKHTIN, M. M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da ed. Russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 57-79.
- BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010b. p. 193-228
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 40.
- MATOS, A.C. Cartunista do Grupo Liberal participa de exposição com trabalhos de todo o país. **Oliberal.com**. Belém, 06 mar. 2013. Disponível em: <https://www.oliberal.com/cultura/cartunista-do-grupo-liberal-participa-de-exposi%C3%A7%C3%A3o-com-trabalhos-de-todo-o-pa%C3%ADs-1.84494>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- RIANI COSTA, C. F. Caricatas: arte-rosto-humor-experiência. **Repositório institucional Unesp**. 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144358>>Acessado: 18 jul 2019. Acesso em: 03 mar. 2019.
- SOUZA-BENTES, R. N. A dimensão verbo-visual no livro didático de LP; uma análise na perspectiva dialógica da linguagem. In: BENTES, J. A. O; RODRIGUES, I. C. F. S. (Orgs.). **Romance polifônico e polifonia no romance: reflexões sobre as análises bakhtinianas**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2017. p. 207-291.
- VOLÓCHINOV, V. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. In: 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. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 91-102

**IMAGEM, NARRATIVA E SUJEITO(S):
POR ONDE "ANDA" O COMEÇO DO(S) SENTIDO(S)?
UMA REFLEXÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA (BAKHTIN)**

Elizângela Fernandes dos Santos¹

Resumo: Este texto tem por objetivo discutir não a origem da(s) produção(ões) de sentidos quando se entrecruzam sujeito(s), produção textual escrita e pintura de Cândido Portinari (Futebol em Brodósqui, 1979), mas o(s) seus percurso(s) "(in)visíveis". Para tanto se alicerça na arquitetura bakhtiniana *eu – para - mim, o outro – para -mim e o eu - para- outro* (1998; 2009; 2013; 2012), logo, como também nas reflexões de natureza psicológica do teórico Jerome Bruner (1997; 2001; 2003) no tocante aos conceitos de *cultura e narrativa*. Logo, acredita-se que um evento enunciativo-discursivo se abre, o qual será atravessado por uma compreensão não, necessariamente, linear, mas antes, marcada pela consideração de forças sociais e históricas que conferem aos sujeitos (pintor e escritor) se materializarem para além de suas produções iniciais. Deste modo, este texto através de uma análise à luz da condição dialógica do discurso e do sujeito conclui que a(s) produção (ões) de sentido não são desencadeada(s) nem pela imagem nem pela narrativa, mas pela constituição social, histórica e cultural que modela tanto o leitor da imagem, ou seja, o produtor da narrativa, quanto o produtor da pintura, o qual já era/é leitor do mesmo mundo. Esta conclusão foi possível porque além da narrativa e da pintura, contou-se com outros textos- entrevista e ficha de produção textual – os quais elucidaram/materializaram o (re) conhecimento de entrecruzamento(s) do visível (cores, objetos, enunciados, personagens, sujeitos) com o invisível (cultura, discursos, sentidos, leituras).

Palavras-chave: Evento enunciativo-discursivo (Bakhtin). Narrativa e cultura. Imagem.

Introdução

Que os estudos bakhtinianos nos trazem contribuições para se pensar, simultaneamente, tanto na imagem como no verbal, a literatura já nos ratifica que sim (BRAIT, 2008, 2009, 2010, 2013). Como avalia esta autora,

No que se refere às sugestões sobre o visual, de forma especial mas não exclusiva, poderíamos citar O autor e a personagem na atividade estética, mais especificamente o capítulo II, intitulado A forma espacial da personagem, em que Bakhtin, dentre outros aspectos fundamentais para análise da linguagem, trata da questão do *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. Até mesmo a fotografia ganha uma breve referência nesse texto (BRAIT, 2013, p. 30).

Entretanto unir mais, especificamente, a leitura de imagem à produção textual escrita, neste texto, não tem a intenção de invalidar outras discussões já estabelecidas, por exemplo, pela estética (ROSSI, 2009). Inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 63), o termo leitura aparece associado à imagem, como a expressão “apreciação significativa”, referindo-se como “reconhecimento, convivência, contato sensível, observação, percepção”. Porém, ainda nesse texto oficial, surge outra expressão: “fruição” a qual acrescenta à imagem “o conjunto de conteúdos articulados dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão”. Todavia, esses e outros eixos remetem à ideia mecanicista, ou seja, de que a imagem está para ela, detendo o sentido, cerceando, assim, a construção de um pensamento mais interpretativo, autônomo e heterogêneo.

A partir dos anos 80, supera-se a compreensão decodificadora e informativa da imagem e a eleva à noção de texto, uma linguagem que evoca interpretações a partir do conhecimento de mundo do leitor. (ROSSI, 2009). Assim, com o uso do termo *leitura*, a imagem deixa de ser concebida como ilustração, para se tornar espaço de atividade interpretativa (ROSSI, 2009). Sendo

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: lelizz@hotmail.com. Financiamento CAPES.

assim, esses desdobramentos, então, possibilita-nos lançá-la e investigá-la a partir de outras óticas, no caso deste artigo, à luz de alguns conceitos bakhtinianos.

É pertinente esclarecer que Bakhtin não se dedicou a investigar o processo criativo subjacente a uma imagem, porém, o que nos interessa nesse breve texto é elucidar o descentramento de sentidos produzidos pelo encontro do sujeito, com a imagem e com a narrativa. Sumariamente, ler/escrever corresponde à arquitetônica bakhtiniana o *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e o *eu-para-outro* a qual explora uma relação marcadamente intersubjetiva² e intensamente discursiva. Dito de outro modo, o atravessamento da escrita na imagem ou do leitor/produtor de textos produz uma atividade cuja interface "entre subjetividade e linguagem remete para uma modalidade de subjetivação histórico-social do sujeito" (Zandwais, 2009, p.2). Logo, conceber o entrecruzamento de sentidos desse encontro é olhá-lo como entremeio de interpretações do mundo, mas também é evidenciar nele que sujeitos se tangenciam ora em palavras, ora em imagens. Os diferentes modos, portanto, de amalgamar o encontro sujeito, leitura de imagem e escrita, confere-lhe uma dimensão de entre-abertura. As palavras de Martin Heidegger (2008, p.20) elucidam bem essas reflexões,

A di-ferença não é a distinção nem relação. A di-ferença é no máximo dimensão para mundo e coisa. Sendo assim, "dimensão" também não significa um âmbito simplesmente dado em si mesmo, onde isso e aquilo se estabelecem. Medindo o que lhes é próprio, a di-ferença é a dimensão. É essa medida que entreabre mundo e coisa em seu ser em relação ao outro na separação de um e de outro.

A compreensão então de sujeito leitor de imagem e produtor de texto revela a alternância de vozes, de sentidos e de diálogos, mas também, revela a capacidade de o sujeito se cindir em dois acontecimentos, nem hierárquicos, nem autoritários, mas em acontecimentos que exigem dele, autorizar ou desautorizar vozes, sentidos e diálogos. Logo, neste texto não trataremos do sujeito que produziu a imagem, a qual mais a diante será visualizada, mas na integralização dos sentidos entre a condição sócio-histórica entre sujeito(s), isto é, sujeito que lê a imagem; sujeito que produz a imagem; sujeito que escreve a narrativa.

Outro aspecto importante é quanto à natureza da materialização entre os diferentes sujeitos inscritos a qual se dá através de enunciados, sendo estes, também, a negociação de anterioridade e posterioridade, ou seja, os enunciados não são resumos, nem a descrição de sentidos de outros sujeitos. Desta forma, o enunciado,

[...] é ato bilateral, de dupla construção de autoria de sentido, que determina a sua condição dialógica e sua inerente responsabilidade/responsividade: a alternante capacidade de tomar consciência de seu compromisso no ato por meio da capacidade de responder ao ato-enunciado anterior y prever uma futura resposta. Todo sentido, repito, é uma resposta a um sentido anterior, todo autor é responsável pelo sentido do enunciado que emite, todo autor compartilha a autoria com o receptor da sua resposta (BUBNOVA, 2006, p. 107-108).

Um ato responsivo e responsável torna, então, o enunciado uma totalidade de cultura³ (BAKHTIN, 2012). Em outras palavras, tornar o enunciado em um ato daquela natureza, é qualificá-lo eticamente para atuar sobre o *outro*. O enunciado não ganha forma na qual a sociedade ou um grupo encontram de compartilhar, interpretar, organizar-se, conservar ou transmitir evento(s), mas também, o encontro de mentes, ou seja, na tomada de consciência de ser leitor de uma imagem, que já é projetada pelos efeitos de sentidos de outro sujeito, mas que ao mesmo tempo, é produtor de um texto que dialoga com outros tanto sujeitos (BRUNER, 1997). Numa dinâmica fluída, como um processo, retomando a ideia de Bakhtin, "consciência viva como um evento [em processo]" (apud SAMPAIO, 2009). Logo, as escolhas das palavras, as escolhas daquilo que compõe a imagem são reflexo do agir ético sob o outro e sob o mundo num constante diálogo. O

² Tal termo não corresponde ao processo de comunicação entre dois sujeitos, mas enquanto uma completa estrutura dialógica, formada pelo encontro de consciências (BUBNOVA, 2013).

³ O termo *cultura* como "desdobramento da característica humana de filiar-se, viver em grupo, em sociedade." (CORREIA, 2003, p. 506)

entrecruzar-se não é só da imagem com os enunciados, mas é/são o(s) da(s) consciência(s) que se têm/tem do que é ser o(s) outro(s) no mundo.

Deste modo, enunciado, imagem e consciência são fenômenos responsáveis, responsivos, ontológicos e concretos, pois "condicionam o *ser-para-outro* em cada situação particular, dá medida ao *eu-para-mim* enquanto dependo do outro, e o outro de mim" (Bubnova, 2013, p. 10). Por conseguinte, todos esses vínculos construídos no/pelo/para o mundo convidam o "pensamento participativo" (BAKHTIN, 2012) e a *cultura* como elementos modeladores das nossas produções,

Produzir significa envolver e situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber "do que eles tratam". Embora os significados estejam "na mente", eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados (BRUNER, 2001, p. 16).

Assim, o entrelaçamento do enunciado, da imagem com o mundo social, produz significados, torna a mente humana social, mas também a constitui como um aparato para o intercâmbio cultural. É nesse contexto cultural e historicamente situado que as nossas produções se negociam, legitimam-se e comunicam-se. Como "espaço" de interação entre diversas "versões intercambiáveis" com o mundo, o *leitor de imagem*, o *sujeito-escritor* e *produtor textual* se tornam o *sujeito-leitor-escritor*⁴, ou seja, majoritariamente, este é o lugar de se utilizar a mente⁵. Mas qual a natureza desse *sujeito-leitor-escritor*? Se as produções não são neutras, tampouco destituídas de valores, muito menos compartilhadas da mesma maneira, que cultura alimenta esse *sujeito-leitor-escritor*? Qual é a filiação cultural dele? (BRUNER, 2001).

Essa filiação, porém, nomeada de alteridade em Bakhtin, traz para às nossas produções, sejam estas imagéticas ou verbais, a alternância de vozes. Assim, o ler; o dizer; o escrever; o ouvir entre outras habilidades permitem ao sujeito, também, aparelhar-se, gradativamente, de atividades mentais distintas e sofisticadas de interação/intervenção com e sobre o mundo social. Conforme assevera este autor:

[...] todo discurso concreto [materializado] encontra aquele objeto para o qual está voltado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem [...]
(BAKHTIN, 1998, p. 86).

A presença desses muitos discursos ou vozes confere ao sujeito e ao texto (verbal ou imagético) um evento singular, histórica e social, pois o modo como o discurso se constitui convida uma forma de comunicação específica que, por sua vez, convida uma unidade configurada em ato ético histórico e real⁶ em sua realização. Portanto, as palavras são vozes que se tornam ação. E elas não são vozes porque se veem, mas porque elas nos fazem agir. Da imagem sobressaltam diferentes vozes que já entre si se dialogam e ganham cores, formas e texturas. A perturbação e a tensão as que o autor se refere, não significam autovalorização do *eu*, mas a inclusão, a desestabilização e a fundição do *eu também sou* (BUBNOVA, 2013). Nessa direção, a orientação dialógica das vozes considera que a posição de autoria; a produção de um texto, e, conseqüentemente, a existência de um leitor, é uma sucessão de projeções sociais e coletivas, em que as vozes do produtor/leitor se entrecruzam e si dispersam, mas, definitivamente, já estão carregadas e marcadas de subjetividades.⁷

Essas vozes postas em enunciados, possibilitam-nos a convergência do que é material com o que é imaterial.

⁴ Unicidade do ser.

⁵ Ruptura com a visão tradicional de mente enquanto entidade biológica.

⁶ Idem, mesmo autor, 2008, p.44.

⁷ Marcada pela alteridade como condição de existência do *eu*. (BUBNOVA, 2013)

[...] fronteira entre a vida e o aspecto verbal [enunciado]; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação de vida [conhecimentos de mundo] para o discurso verbal [enunciado], ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo e seu caráter único (MELO, 2008 p. 68).

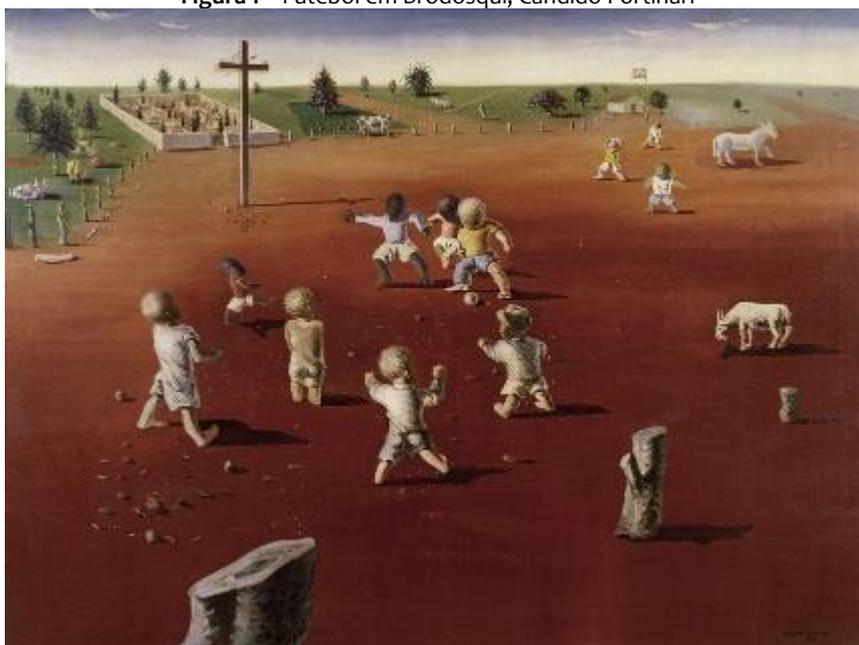
O termo *enunciado* corresponde ao aspecto verbal das vozes, como também, à manifestação de pontos de vista, de sentidos, de significados que forma uma *cultura*. É preciso ficar claro que ao se configurar em *enunciado* à materialidade de vozes, é porque este já leva em consideração o contexto de produção, ou seja, outros fenômenos que não estão na ordem do linguístico. Resumidamente, enunciado é

[...] a ação não é individual e é sempre vista em relação de contraste com outros atos de outros sujeitos, envolvendo vários aspectos: [...] a) sociais e históricos do ser-no-mundo do sujeito, além c) uma avaliação responsável que é feita por um sujeito que age com base na sua formação identitária e pelo efeito coercivo de sua relações sociais. [Sendo este último] marcado pela irrepitibilidade, pois cada ato é único enquanto processo, embora possa compartilhar elementos comuns em termos de conteúdo com outros atos. (Apud SAMPAIO, 2009, p. 48)

Neste caso, o sujeito que se desdobra em ler uma imagem e produzir um texto a partir dela é compreendido por entrecruzamentos de contrastes dos atos⁸ de outros sujeitos. Por isso, o texto analisado, o qual se inscreve na categoria narrativa, revela a capacidade de o produtor dele alternar vozes em duas instâncias: a) personagens e b) narrador. Tais instâncias passam ser nomeadas, respectivamente, "personagem-discursivo" e "narrador-discursivo", uma vez que a tentativa é explicitar o percurso, o caminho do ato responsivo, responsável e ético construído por cada uma delas.

A alternância ou "representação da voz alheia", operacionalizada por essas duas instâncias, revelam aberturas ou pontes de passagem para as diferentes leituras realizadas a partir da imagem. Esta imagem, já bastante mencionada, é uma pintura intitulada *Futebol em Brodósqui* de Cândido Portinari, produzida em 1935 e fotocopiada, em cor, para, talvez, minimizar a transposição do suporte original para papel.

Figura 1 – Futebol em Brodósqui, Cândido Portinari



Fonte: GOOGLE, 2018.

1. Por onde "anda" o começo do(s) sentido(s)?

⁸ Responsivo, responsável e ético (Bakhtin, 1998; 2009; 2013; 2012)

O exercício de análise do texto selecionado (ANEXO A) numa perspectiva em que considera o ato responsivo, responsável e ético dele, não será uma busca da verdade fundadora do que se é ler uma imagem ou do que se é produzir um texto a partir dela, ao contrário, corresponderá a uma avaliação e a um (re) conhecimento dos possíveis caminhos para se (des) legitimar as relações de contrastes e efeitos de sentidos provocados e produzidos por sujeitos os quais convocam uma leitura privilegiada e uma escrita processual, porém, ambas, dialogicamente, compartilhadas e comprometidas.

O texto analisado foi produzido por um estudante, do sexo masculino, do ensino fundamental II (7º ano) de uma escola de referência da região Metropolitana do Recife, o mesmo sempre estudou em escolas particulares e lê, em média, 10 livros por ano; prefere comprá-los a ter que fazer uso de empréstimo na biblioteca escolar. Essas e outras informações foram recolhidas durante uma breve conversa transcrita, posteriormente. Ademais o texto analisado se inscreve nos moldes narrativos, todavia, não nos interessa aprofundar e distinguir acerca dessas e das tantas outras formas de se narrar (fábula, mito, romance, crônicas, novelas e outras), isto porque todas elas são dotadas culturalmente de uma narratividade que as configuram como episódios entrelaçados por um tempo, um espaço e por uma cultura (BRUNER; 1997).

A parte da análise também conta com uma ficha intitulada Ficha de Produção textual (ANEXO B) cujas finalidades das perguntas foram: a) convocar e materializar as representações que o produtor textual detém e, colocá-las em um agir; b) não dissociar as condições sociais próprias do produtor textual frente ao universo gerado a partir da leitura da imagem.

2 Imagem, texto e sujeito

Esta narrativa ficcional desenvolvida a partir da história de Fábio e Paulo, ambos, moradores de um vilarejo e, bastante habilidosos no futebol - assim narrada- aproxima-se da realidade e de comportamentos de pessoas que vivem em cidades rurais. Segundo o produtor da narrativa “Talentos inesperados” as temáticas envolvem futebol, e a integração que tal esporte promove entre as pessoas e ascensão social através de sua prática (Ficha de Produção textual). Na tentativa de tornar uma história mais neutra e com visão geral, o *narrador-discursivo* presente no texto é materializado pelo uso de verbos em 3ª pessoa. Essa falsa ideia de neutralidade se observa, quando o produtor é indagado a respeito da contribuição desse tipo de narração à narrativa, então, “ele” diz “A história se torna mais neutra e proporciona uma visão geral, não retrata uma opinião só” (ficha Produção de textual).

O *sujeito-leitor-escritor* ao estabelecer esse papel ao narrador-discursivo, explicitamente, manipula cognitivamente e pragmaticamente não só os personagens, mas a unicidade do ser. Ou seja, *sujeito-leitor-escritor* consegue agir, desdobrar-se em duas instâncias que repousam sobre o mesmo ato. Isso se observa, quando ele tematiza sobre futebol, *ascensão social através do futebol* e “o grande amor daquelas crianças pelo futebol” (Ficha de Produção textual), o *sujeito-leitor-escritor* conserva sobre o seu controle a compreensão que ele tem sobre prática do futebol como também a noção social e histórica de que é possível a profissionalização de tal esporte.

Em resposta à pergunta *por que a imagem te fez pensar nessas temáticas?* O produtor diz “Porque as crianças estão jogando futebol”. Interessante destacar que apesar de ter dito em outro momento (ficha de Produção textual) que o que mais lhe chamava atenção na imagem é a forma como o cemitério “se mistura com a população de modo inconveniente e incômodo”, no texto narrativo, entretanto, o *sujeito-leitor-escritor* não o mencionou. Denotando, portanto, que produzir sentidos pela leitura da imagem, não é verificada pelo uso da palavra “cemitério”, ou seja, a inserção direta de cena ou objetos da imagem, mas, por avaliar dialogicamente a presença do cemitério na imagem, como se observa no enunciado “seis gerações de famílias diferentes e lá elas se relacionavam muito bem” (ou seja, a manutenção do quantitativo de famílias). Esta ação demonstra que “a palavra escrita conserva este poder de ser ascendente sobre o mundo e contém elementos persuasivos capazes de provocar a resposta de outra [palavra]” (Bubnova, 2006, p. 104).

Ao longo do texto, o *sujeito-leitor-escritor* não nos informa se os avanços frutos da urbanização atingem tal vilarejo, ele enquanto sujeito do século XXI (re)conhece os limites do vilarejo, (re)conhece que a imagem representa um período/situação do Brasil que, talvez, já não exista mais (Ficha de Produção textual). Mas ao realizar a leitura da imagem, o *sujeito-leitor-escritor* ancorado, mas não limitado pela condição/existência sócio- histórica- cultural dele, dialoga com conhecimentos de mundo construídos por outros sujeitos "alheios" e distantes a ele, enfim, através das suas relações sociais o produtor consegue manejar, tratar de eventos alheios à vida dele, ainda que este ocupe outra posição sócio- histórica (estudante da classe média).

Nessa negociação, o *sujeito-leitor-escritor* convida discursos socialmente construídos para entornar a sua interpretação. Interessante, que "ele" avalia o que é, aparentemente, alheio a "ele" com palavras qualificadoras tais, *longa e próspera, felizes, ótima; adequado e glória*. Estas são recorrentes a fim de caracterizar a cidade, a vida, a rotina das pessoas e a habilidade em jogar futebol. A unicidade do evento, portanto, também inclui a negociação e produção de sentidos que ele "conscientemente manipula" como em, julgar "a carreira de futebol é algo acessível hoje em dia, basta ter talento [...]". "[...] é uma realidade de hoje em dia no Brasil, a maioria dos jogadores vem cidades pobres e de interior, etc. Assim, a leitura da imagem confirma/orienta/convida/negocia/dialoga os sentidos que o *sujeito-leitor-escritor* construiu sócio- historicamente. A isso Bakhtin nomeia de "posicionamento valorativo" que corresponde entre a distinção do

[...] autor-pessoa (isto é, o escritor) do autor-criador [cuja característica] básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, e assim por diante (FARACO, 2010, p. 38).

Pode-se dizer que o autor-pessoa dá forma à imagem pelos modos como a cultura o atravessa, mas também pela (re) organização que ele próprio faz, para entornar o ato criativo, responsivo e responsável. Por conseguinte, ler uma imagem e produzir um texto a partir dela é lidar com diferentes níveis de autor-criador. E isso revela uma nuance muito sutil e decisiva que o encontro de sentidos produzidos pela leitura da imagem e transcritos, em palavras, traz à linguagem, pois é o encontro do que nunca foi dito, mas que ao mesmo tempo, concede à palavra a responsabilidade da nomeação (HEIDEGGER, 2008) Assim, a integração da imagem com as palavras escolhidas, repetidas pelo *sujeito-leitor-escritor*, não é o registro passivo de vida, mas a refração, "remissão a um mundo múltiplo heterogeneamente interpretado" (Faraco, 2010, p. 39).

Esta narrativa, portanto, atravessada pela leitura da imagem e estruturada em enredo, possibilita o acesso às experiências individuais e sociais (BRUNER, 1997), a acontecimentos partilhados, logo, reafirmando a nossa habilidade em negociar nossas compreensões através de cenários (vilarejo x cidade); personagens (o morador do vilarejo que vai à cidade; o olheiro de esporte; Fábio, Paulo e seus pais; a população); ações (sair do vilarejo, profissionalizar-se, superar-se); quebra de expectativa (do jogar futebol com os amigos rumo à profissionalização) e de escolhas.

Considerações finais

Assim, a unidade de significado não está na imagem, nem no texto, nem na capacidade psicológica do sujeito em ler ou produzir uma narrativa, mas nas distintas e heterogêneas interações que atravessam a imagem, o sujeito e a narrativa. Nessa (dia) lógica, o que melhor representa o mundo e a produção de sentidos nessa experiência? O conteúdo cognitivo do sujeito? A imagem? Ou a narrativa? Qual ou quais está (ão) mais bem aparelhado(s) para representar o mundo e ser digno da nomeação "princípio do(s) sentido(s)"?

Se chegássemos por algum momento a responder tais indagações, optaria pelas reflexões de Heidegger (2008), "a alcançar a direção para onde acenam essas palavras-guias, haveríamos de alcançar o que nos possibilita fazer uma experiência com a linguagem [...]. Tudo depende de

permanecermos na indicação do aceno propiciado pelas palavras-guia [...]" Mas o que é o aceno, afinal? "Acenar é passar de um para outro [...]. Um aceno pode acenar de forma tão simples e ao mesmo tempo tão plena para uma direção que para lá nos abandonamos inequivocamente. Um aceno pode também acenar de tal forma que antes e durante muito tempo nos remete para o que dá a pensar como lugar de onde acena e para que daí acena como algo digno de se pensar, mas para o qual ainda nos falta um pensamento adequado" (p. 159).

Referências

- BAKHTIN, M.M. **Por uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: SP: Pedro & João Editores, 2012.
- _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRAIT, B. Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: BASTOS, N. M. B. (org.). **Língua Portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2008, p.257-269.
- _____. Dulce sabor a Brasil antiguo: *perspectiva dialógica*. In: Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita. Buenos Aires: Editoras del Calderon. 2009.
- _____. **Tramas verbo-visuais da linguagem**. In: BRAIT, B. Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2010a, p.193-228.
- _____. **Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 5, p.183-196, 2011, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.
- BUBNOVA, T. **Voz, sentido y diálogo em Bajtín**. Acta Poética. 2006. P. 97-114. Em formato eletrônico.
- _____, T. **O princípio ético como fundamento do dialogismo**. Trad. Maria Inês Batista Campos. *Conexão Letras*. Volume 8, no 10, 2013, p. 9-18. Disponível em [<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173>]. Acesso 02 de Agosto de 2017.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de M. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal, vol. 8, p. 505 – 513, 2003.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In BRAIT, B. (Org). Bakhtin: **conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 37-60.
- HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Trad. Márcia Sá Cavalcanti Schubak. Bragança Paulista: Editora Universitária, 2008.
- MELO, R. **Enunciado, enunciado concreto e enunciação**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. P. 61- 78.
- ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.
- SAMPAIO, M.C.H. **A propósito de para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas ciências humanas**. Bakhtiniana, v. 1, n. 1, 2009, p. 42-56. Em formato eletrônico.
- ZANDAWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: Brait, Beth (Org). **Backhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

ANEXO A

Muito longe da cidade viviam seis gerações de famílias diferentes e lá elas se relacionavam muito bem, tinham uma vida calma, criavam gado e plantavam legumes para tentar se manter em

local tão afastado. Lá existia um riacho onde todas as crianças tomavam banho felizes e depois jogavam um bom futebol.

Existia um homem na região que possuía um carro e ia até a capital para comprar sementes, eletrônicos e brinquedos para o vilarejo. Como costuma ir muito a cidade tinha muitos amigos lá e já era famoso na vizinhança, um certo dia, um olheiro de esportes que morava no local ouviu falar do rapaz e lhe perguntou se as pessoas de tal região costumavam jogar futebol e ele disse que sim e além do mais existia um menino chamado Fábio que jogava muito bem. Então o olheiro disse que queria conhecê-lo.

No dia seguinte o olheiro partiu com muita alegria pois era raro alguém chegar naquele local e a primeira coisa que ele fez foi assistir a uma pelada focando em Fábio que era o recomendado mais também achou outro talento que era o Paulo que por ser menor que os outros não podia demonstrar sua habilidade.

Procurou a família dos garotos e falou sobre suas intenções, os pais acharam que era uma ótima oportunidade para a vida dos filhos e aceitaram a proposta de irem viver na cidade para que Fábio e Paulo recebam um treinamento adequado e fossem mais reconhecido pelos clubes de futebol mirim.

Uma semana após a chegada do olheiro, vão embora Fábio, Paulo e seus parentes com direção a capital. Depois de um ano os garotos já bem desenvolvidos estavam ingrenados num time mirim de um clube muito conhecido na região.

Anos se passaram e a vida tanto no vilarejo como na capital iam boas e tranquilas. Quando Paulo completou dezoito anos e Fábio vinte eles que já eram de um time oficial brasileiro foram chamados para a Sub-20 da seleção brasileira de futebol e isso foi a melhor coisa que tinha lhe acontecido até aquela altura da sua vida.

Tiveram um treinamento puxado durante dois meses e foram parar em amistosos pela América do Sul, eles fizeram vários gols nos jogos e o treinador da seleção convocou eles para o time pelo ótimo desempenho. Foi uma grande festa.

Eles se prepararam para jogar na copa do mundo que ocorreria em dois anos em um país europeu. Neste período foram até sua terra natal e visitaram seus amigos que já eram adultos como eles e os adultos daquela época já estavam velhinhos, eles ficaram emocionados de rever suas raízes e foi a maior alegria de todos saber que eles estavam bem e iam com uma ótima carreira.

Três meses após tão esperada visita Fábio e Paulo embarcaram para Londres cidade que sediaria a copa do mundo. A seleção brasileira teve 17 gols ao total, seis foram de Fábio e cinco de Paulo além de tantos o desempenho deles no jogo foi surpreendente e com tal superação e glória voltaram para o Brasil Fábio e Paulo com um grande sorriso.

Depois de onze anos após a copa os garotos se aposentam do esporte e decidem viver na sua terra natal, e lá cultivaram uma longa e próspera vida com seus amigos de infância e suas esposas, tiveram uma família e renovaram as gerações do vilarejo e continuam o que seus antepassados começaram sempre com boas histórias para contar e experiências para repartir.

ANEXO B

Temática(s) para você abordada(s): *Superação das desigualdades socioeconômicas através da amizade e sem preconceito.*

1.Qual (is) a sua experiência(s) com o tema(s) abordado(s)? Caso contrário, qual o motivo da escolha?

Não tive muita experiência, mas abordei esse tema porque nem todas pessoas sabem o verdadeiro sentido da palavra “amizade” que é aceitar as pessoas como elas são.

2.Qual a sua postura em relação a esses temas?

Que para ser amigo não precisa mudar, têm-se que aceitar as pessoas como elas são, e caso contrário, ajuda.

3.Qual a sua intenção ao colocar o(s) personagem(ns) nessa situação?

Para ver que tudo na vida tem uma solução, e que as dificuldades podem ser superadas no futuro (deve).

4. Tipo de narrador: () personagem (X) observador

Para você, qual a contribuição desse tipo de narrador à narrativa?

Ele observa e conta o que “viu”.

5. Você acha que a imagem fez mais sentido após a escrita do seu texto?

Sim. Eles estão se divertindo.

6. Justificativa/propósito para escolha do título.

Escolhi esse título porque as crianças estão jogando bola, e jogar bola é uma diversão.

AS CANÇÕES DO TEATRO MÁGICO COMO RÉPLICA AO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL BRASILEIRO – UMA VISÃO BAKHTINIANA

Melissa de Figueiredo Silva Fernandes¹

Resumo: Esta pesquisa propõe-se a analisar canções do grupo musical O Teatro Mágico, criado em 2003 pelo músico, compositor e instrumentista Fernando Anitelli. Trata-se de um projeto que reúne várias expressões artísticas, como dança, circo, performances acrobáticas, poesia e literatura. O projeto, inspirado nos saraus, e levando em consideração o redirecionamento da relação do público com a música, incorporou a ideia de música livre e, por consequência, a criação da sigla MPB (música para baixar). O objetivo central desta pesquisa é averiguar como as letras das músicas do Teatro Mágico estabelecem relações dialógicas com o cenário sociopolítico e econômico do país, a partir de conceitos criados pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, já que uma das características das canções é a presença de enunciados com um teor crítico, irônico e reflexivo. Para compor o corpus de análise desta pesquisa, foram eleitas seis canções, que carregam a característica de crítica social mencionada; O mérito e o monstro, Cidadão de papelão, Esse mundo não vale o mundo, O sol e a peneira, Amanhã será, e finalmente, Da luta. Como arcabouço teórico, utilizaremos os conceitos de relações dialógicas, gêneros discursivos, ideologia e enunciado, já que, para Bakhtin, as relações dialógicas podem estar presentes em uma única palavra, se levarmos em consideração que a palavra em si perpassa seu “único” significado existente no dicionário. Pelo caráter multimodal das apresentações, também será utilizada a concepção de verbovocovisualidade, com o objetivo de dar conta não apenas da expressão verbal das canções, mas também dos elementos visuais e vocais apresentados nos shows do grupo.

Palavras-chave: Teatro Mágico; relações dialógicas; canção; Bakhtin

Introdução

O Brasil atual vive um momento extremamente delicado e complexo, tanto no âmbito político, social e econômico, como também educacional. Percebe-se uma ruptura da sociedade, na qual fica visível uma categorização de acordo com a classe social, identidade de gênero e até mesmo a etnia. Tal situação pode ser verificada com mais ímpeto desde o impeachment da presidente Dilma Rousseff, que muitos afirmam ter sido um golpe. Doravante esse fato, o Brasil vive momentos de instabilidade, intolerância e violência entre os grupos que foram desabrochando e se rebelando entre eles. Instituições como igreja, família e até políticos assumiram um posicionamento excludente no que se refere a ideias ou comportamentos ditos imorais. Em meio a todo esse caos, a arte, em sua pluralidade, tem se mostrado resistente e atuante, buscando estabelecer uma ponderação e análise relativas a essa forma de governo truculenta e opressora, que se mostra cada vez mais próxima de abalar a democracia brasileira.

Destaca-se, dentre esses artistas, o grupo musical o Teatro Mágico, que é um projeto idealizado e criado em 2003 pelo músico, compositor e instrumentista Fernando Anitelli, conhecido como um militante, pois sugere debates dos mais variados temas em suas canções. Inspirado nos saraus, o grupo é a junção de várias performances no palco.

O Teatro Mágico é a ideia de somar no palco variadas expressões artísticas. Música, dança, performances, poesia, e surgiu justamente inspirado nos saraus. Naquela possibilidade de você pode compartilhar com outras pessoas coisas que são reais e verdadeiras pra você. Eu frequentava muito sarau e eu percebia que aquela troca, aquele espaço onde era possível um ouvir um pouco da verdade do outro... a música, um texto, uma palavra, um silêncio às vezes. Aquilo era muito bacana, essa junção disso tudo. Então a ideia foi levar esse clima pra cima do palco. O Teatro Mágico é isso. (ANITELLI, 2014).

¹ (Pós graduação em Linguística, pela Universidade de Franca-SP UNIFRAN. E-mail melissaffernandes1204@gmail.com).

Fernando Eduardo Silva Anitelli, filho de professores, nasceu em Presidente Prudente em 1975 e ainda criança mudou-se para Osasco. Cresceu nesse universo da arte, pois sua mãe constantemente levava para casa materiais artísticos para preparar atividades para os alunos, e seu pai, que sonhava ser baterista, já tinha contato com a música. Nos tempos da faculdade, montou uma banda chamada Madalena 19, que era um trio de música brasileira. Procurou uma gravadora, mas queriam que ele reformulasse suas canções, aos moldes da empresa. Como não era essa a essência da banda, as alterações não foram feitas e a banda ficou por dois anos vinculada sem poder fazer contato com outra gravadora. Seu pai e seu irmão caçula Gustavo Anitelli, que acreditavam na liberdade musical, explicavam que a música precisa ser livre, como um passarinho, precisa do ar para respirar. Foi assim que suas canções foram para a internet, em uma época na qual as redes sociais estavam no início de sua criação.

Em 2003, surge então o grupo Teatro Mágico, com esse intuito de reunir no palco música, dança, circo, teatro, poesia, todas as performances reunidas em um único lugar. A discografia da trupe, como também o grupo é chamado, é composta por seis álbuns, que se faz saber: *Entrada para raros* (2003), *Segundo ato* (2008), *Sociedade do espetáculo* (2011), *Recombinando atos* (2013), *Grão do corpo* (2014) e, por fim, *Allehop* (2016). Suas canções versam sobre poesia, política, igualdade e combate a qualquer manifestação de preconceito. O recorte do corpus a seguir é composto pelas seguintes canções: *O mérito e o monstro*, composição de Fernando Anitelli, *Cidadão de papelão*, composição de Fernando Anitelli e Maira Viana, ambos do álbum *segundo ato* (2008); *Amanhã será*, composição de Daniel Santiago, Fernando Anitelli e Gustavo Anitelli, do álbum *Sociedade do espetáculo* (2011); *Esse mundo não vale o mundo*, composição de Fernando Anitelli e Gustavo Anitelli, do álbum *Recombinando atos* (2013), e *O sol e a peneira*, composição de Daniel Santiago e Fernando Anitelli, e *Da luta*, composição de Daniel Santiago, Fernando Anitelli e Gustavo Anitelli, ambos do álbum *Grão do corpo* (2014).

O objetivo central dessa pesquisa, ainda em fase inicial, é verificar de que maneira as canções selecionadas para a composição do corpus dialogam com atual cenário brasileiro, a partir das reflexões bakhtinianas.

Fundamentação Teórica

A análise do corpus em questão está fundamentada nos conceitos de relações dialógicas, gêneros discursivos, enunciado e ideologia, de acordo com as reflexões propostas pelo filósofo russo Michail Bakhtin.

Acredita-se que esses conceitos darão conta de responder ao objetivo principal da pesquisa, uma vez que procura-se estabelecer um diálogo entre as composições do grupo e a dinâmica social e política brasileira dos últimos anos. Para isso, o conceito de gênero discursivo é importante para que se estabeleça um enquadramento das músicas no conceito de gênero discursivo do filósofo russo nas categorias de estilo, configuração formal e conteúdo temático. A categoria de enunciado, pretende-se, deverá mostrar como cada canção se configura como um elo concreto e diálogo com a configuração sociopolítica atual. Por fim, o conceito de verbocovisualidade objetiva ampliar o escopo de análise, uma vez que não se pode conceber isoladamente cada letra do grupo Teatro Mágico dissociada da performance teatral e visual do grupo.

Sabe-se que a linguagem não é uma substância atemporal, pelo contrário, ela está ligada ao tempo, ao espaço e ao meio social que o sujeito ocupa na sociedade. A palavra, por si só, não estabelece sentido. A manifestação desses sentidos, se dará a partir do momento em que dela o homem se apropria, estabelecendo assim relações dialógicas. Para Bakhtin, a linguagem é um produto vivo da interação social.

[...] Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço que nada sabem um do outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (Bakhtin, 2011, p.331).

As unidades da língua, ou seja, uma palavra por si só, não tem um acabamento que permita uma réplica. Enquanto que um enunciado, quando pronunciado, carrega sentido, há um acabamento. Segundo Fiorin (2017, p.26) as unidades da língua não são dirigidas a ninguém, enquanto os enunciados têm um destinatário. Sendo assim, para apreender o conceito de enunciado, não basta saber o significado das palavras, pois as palavras por si só não estabelecem relações dialógicas. É preciso conhecer o cenário histórico, o contexto no qual tal enunciado ou diálogo está sendo produzido para que haja o estabelecimento da relação dialógica. Dessa forma, como disse Fiorin (2017, p.27), todo enunciado é dialógico. Sendo assim, é certo que se estabeleçam relações dialógicas entre o grupo O Teatro Mágico, suas produções musicais e performáticas, e o cenário político e sócio – econômico do Brasil.

2. Metodologia

As canções aqui analisadas abordam temas complexos como preconceito, homofobia, racismo e relações de poder, além de questões sociais, políticas e econômicas do país. Tais canções compõem os álbuns Segundo ato (2008), A sociedade do espetáculo, (2011), Recombinando atos (2013) e Grão do corpo (2014). As letras serão analisadas através de uma análise qualitativa, fazendo referência à teoria e a conceitos bakhtinianos.

O corpus escolhido contempla as seguintes letras: *O mérito e o monstro*, *Cidadão de papelão*, *Amanhã será*, *Esse mundo não vale o mundo*, *O sol e a peneira* e *Da z* temas elencados acima, o que, imagina-se, estabelecem um diálogo com assuntos relevantes e polêmico do ambiente político, social e de costumes do Brasil atual.

3 Descrição e análise piloto do corpus

Fernando Anitelli é músico, compositor, ator e responsável pela criação da banda O Teatro Mágico. Com um pensamento calcado na ideologia socialista, o músico defende a ideia da arte e da música livre, distanciado da característica do capitalismo exacerbado das gravadoras e emissoras de TV. Além do mais, defende a pirataria das suas próprias produções, porque, segundo Anitelli: “o fã mais apaixonado por você, ele vai na apresentação, ele vai assistir, tá ali na grade; acaba o show, ele vai lá na barraquinha, eu quero um Cd. Compra o Cd, chega na casa dele põe no computador, abre a rede social, amigos ouçam isso... isso é crime?”.

Suas produções apresentam um cunho político e social arraigado, que nos propõem reflexões acerca de preconceito, machismo, homofobia, temas que, neste momento de disfunção social, vêm assombrando o país nos dias hodiernos.

Vivemos em país capitalista, onde as pessoas se tornam escravas do trabalho, através da exploração desenfreada de seus patrões e do sistema. Sendo assim, *O mérito e o monstro*, primeira letra que compõe esse corpus de análise, é parte integrante do álbum Segundo ato (2008), com autoria de Fernando Anitelli. Segue a letra:

O metrô parou
O metro aumentou
Tenho medo de termômetro
Tenho medo de altura
Tenho altura de um metro e tanto
Me mato pra não morrer
Minha condição, minha condução
Meu minuto de silêncio
Meus minutos mal somados
Sadomasoquismo são
Meu trabalho mais que forçado
Morrendo comigo na mão
Pra dilatarmos a alma
Temos que nos desfazer
Pra nos tornarmos imortais

A gente tem que aprender a morrer
Com aquilo que fomos
E aquilo que somos nós

Essa canção faz alusão ao desenfreado sistema capitalista, onde o trabalhador é sugado até não ter mais energia para desempenhar o próprio trabalho com qualidade e segurança. Essa música foi dedicada às pessoas que madrugam e passam o dia todo no trabalho, muitas vezes vivendo outro personagem, que não o seu próprio. Aqueles que se esquecem de lutar pelos seus sonhos, seus ideais, para vender sua criatividade ao cruel sistema capitalista brasileiro. Segundo Anitelli, no Brasil é mérito conseguirmos um trabalho, já que o desemprego vem alcançando índices assustadores, mas é um monstro quando esse trabalho tira de nós a possibilidade de sermos nós, de viver de forma digna e sustentável.

Em seguida, a canção *Cidadão de papelão*, concordante com a primeira letra, e também do álbum *Segundo ato* (2008), foi composta por Fernando Anitelli e Maíra Viana.

O cara que catava papelão pediu
Um pingado quente, em maus lençóis, nem voz
Nem terno, nem tampouco ternura
À margem de toda rua, sem identificação, sei não
Um homem de pedra, de pó, de pé no chão
De pé na cova, sem vocação, sem convicção
À margem de toda candura
À margem de toda candura
Cria a dor, cria e atura
Cria a dor, cria e atura
Um cara, um papo, um sopapo, um papelão
O cara que catava papelão pediu
Um pingado quente, em maus lençóis, à sós
Nem farda, sem tampouco fatura
Sem papel, sem assinatura
Se reciclando vai, se vai
À margem de toda candura
À margem de toda candura
Não habita, se habitua
Não habita, se habitua
Um homem de pedra, de pó, de pé no chão

A canção traz uma crítica social que diz respeito à invisibilidade humana, criada por uma sociedade hierárquica. O significado de hierarquia no dicionário está descrito como organização fundada sobre uma ordem de prioridade entre os elementos de um conjunto ou sobre relações de subordinação entre os membros de um grupo, com graus sucessivos de poderes, de situação e de responsabilidades. Esse grupo social onde nos encontramos inseridos estabeleceu a chamada luta de classes, em que o rico se sobrepõe ao pobre, que, por consequência, traduz a sobreposição do mais “forte” em relação ao mais “fraco”, não como força física, mas como instrumento social.

A terceira letra analisada, *Amanhã será*, compõe o álbum *A sociedade do espetáculo* (2011).

Se aliança dissipar...
e sentença for só desamor!
a tormenta aumentará!
Quando uma comunidade viva!
Insurrece o valor da Paz,
endurecendo ternamente!
Todo biit, byte, e tera.
será força bruta a navegar,
será nossa herança em terra!
Amanhecerá!
De novo em nós!
Amanhã, será?

Amanhecerá!
De novo em nós!
Amanhã, será?
O "post" é voz que vos libertará.
Descendentes tantos insurgirão.
A arma, o réu, o véu que cairá.
Cravos e Tulipas bombardeiam,
um jardim novo se levantará.
O Jasmim urge do solo sem medo.
O sol...

E traz uma certa criticidade no próprio título para demonstrar a sociedade constituída na hipocrisia, brutalidade e na polarização, que é compartilhada pelos seus integrantes internautas, que se amparam em *fake news* e notícias de internet, fruto das redes sociais. Faz referência também a uma esperança em um futuro melhor, no qual as pessoas possam acordar de uma vida surreal.

Em *Esse mundo não vale o mundo* (2014)

É preciso ter pra ser ou não ser
Eis a questão
Ter direito ao corpo e ao proceder
Sem inquisição
A impostura cega, absurda e imunda
A quem convém?
Esta hetero-intolerância branca te faz refém
Esse mundo não vale o mundo meu bem (2x)
Grita a Terra mãe que nos pariu: Parou
Beleza de natureza vã e vil, cegou
Ser indiferente ao ser diferente
É sem senso.
Agoniza um povo estatisticamente, seu tempo
Na maneira, que for
Na bandeira, na cor
Colonizam o grão, as dores da estação
Somos massas e amostras
Contaminam o chão, família e tradição
Nossas castas encostas
Essa tristura destemperada, nosso parecer
Esse mundo não vale o mundo meu bem

Manifestam-se questões como a intolerância e a truculência da sociedade com relação às divergências de opiniões e às diversidades de um modo geral. É possível também verificar uma luta de classes entre brancos e negros. Anitelli também faz uma relação com a poesia Drummondiana.

A próxima canção analisada, *O sol e a peneira* é parte integrante do álbum *o grão do corpo* (2014)

A conduta tá toda curiosa
Outro dia era um "bando de sem causa
Causando caos por alguns centavos de réis"

Invertendo os papéis!

A repressão levou pra rua
Nosso tom, nossa amargura

E a justiça?
Onde vai?
D'onde vem?
Quem a escreve?
É a favor de quem?

Querem tapar!

O sol com a peneira
Querem tapar!
O sol com a peneira!
Querem calar
A nossa maneira
De brincadeira... Aqui ninguém tá!

A cocaína, o craque, a copa
A coca, a desocupação da oca
D'aldeia maracanã!

Morre a juventude à luz do dia
Já não dorme a periferia
A perícia constata
É polícia quem mata também à revelia!

Querem tapar!
O pó com a peneira!
Querem tapar!
O pó com a peneira!
Querem calar!
Nossa bandeira
De que maneira
Sabe-se lá!

Exterioriza e questiona questões como a justiça brasileira, a homofobia, a igreja e a família. Preconceitos de ordem geral também aparecem nessa reflexão. Faz também uma crítica ao consumismo exacerbado da sociedade. E por fim, a última canção desse *corpus* de análise é *Da luta* (2014)

Quem dera a era fosse aquela em que éramos heróis!
Quem dera a era fosse aquela em que éramos heróis!
Quem dera a era fosse aquela em que éramos heróis!
Quem dera a era fosse aquela em que éramos heróis
E se a cada um coubesse cuidar de um coração... ?
Se em cada outro peito houvesse providência além de gratidão?
A paz passou dizendo:
Não tenha medo, posso me atrasar!
E há quem diga que idéias distintas não ocupam... O mesmo lugar!?
Quiçá nosso destino
Decida descansar
Nos confiando a travessia
Verás que o filho teu
Não te abandonará
Que rasgue o ventre e nasça o dia!
É de se pensar
Do que cabe nesse riso!
É de se perceber
Onde a vida vira vício
Quiçá nosso caminho
Não mais encantar
Nos dissonando a harmonia
Em cada solo seu
Memória nos trará
Flores de branda valentia!
É de se pensar!
Do que cabe nesse riso!
É de se perceber
Onde há amor
Há sacrifício!!
Quem dera a era fosse aquela em que éramos heróis! - 3x
Somos heróis!

Canção que Anitelli, em seus shows, oferece aos professores. Ela traz à tona também reflexões acerca de solidariedade, compaixão e amor ao próximo, sentimentos que perderam valor e a essência necessária para prosseguir a vida de forma empática e solidária.

Considerações finais

O início da pesquisa desenvolveu-se a partir das reflexões bakhtinianas acerca de relações dialógicas e enunciado. Foram feitas análises preliminares das letras selecionadas para o *corpus* que seguem relacionadas: *O mérito e o Monstro*, *Cidadão de papelão*, *Esse mundo não vale o mundo*, *O sol e a peneira*, *Amanhã será* e *Da luta*. A escolha das letras se deu por apresentarem um forte discurso sobre questões como preconceito, discriminação homofobia e também sobre desigualdades sociais. Serão utilizados ainda, os conceitos de ideologia, gêneros discursivos e verbocovisualidade. Esse último, por se tratar de um grupo que realiza diversas performances no palco como, poesia, música, teatro.

Apesar de a pesquisa ainda estar de uma forma muito incipiente, o objetivo é que a partir dos conceitos bakhtinianas, imagina-se que poderá comprovar um diálogo importante com as condições sócio-políticas e econômicas do país.

Referências

- BAKHTIN, M. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARACO, C. A. **Autor e autoria**. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-93.
- MARCHEZAN, R.C. **Diálogo**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- O TEATRO MÁGICO. Blog do Teatro Mágico. 2009. Disponível em: <<http://oteatromagico.mus.br/wordpress/blog/category/musicas/discos>>. Acesso em: 09 de agosto de 2019.
- O Teatro Mágico. **Segundo ato**. São Paulo, 2008.
- _____. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo, 2011.
- _____. **Recombinando Atos**. São Paulo, 2013.
- _____. **Grão do corpo**. São Paulo, 2014.
- PAULA, L., SERNI, N. M. A vida na arte: **A verbocovisualidade do gênero filme musical**. MS, v.11, n.25, jan/jun.

LINGUAGEM E MEMÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO CÍRCULO DE BAKHTIN NO ESPAÇO DA ACADEMIA

Nelita Bortolotto¹
Gracielle Boing Lyra²

*“Foi com ela [professora alfabetizadora]
que aprendi a minha primeira letra do nome “m”
e iniciei minhas primeiras palavras”
(Maria, 2017)³*

Resumo: Nosso objetivo neste ensaio é, mediante a teoria do Círculo de Bakhtin, examinar aproximações entre memória e linguagem na escrita do “eu-para-si” em contexto de escrita acadêmica, memorialística. Desdobra-se, deste domínio, a busca de compreensão de implicações entre conhecimento e experiência no que evidenciam, em escrita de memorial, acadêmicos em formação inicial de cursos de licenciatura de diferentes campos de conhecimento. Observamos na produção escrita analisada – que é lugar de memória, de narrativa “sobre-si” –, a evocação de interlocutores construída ao longo de um percurso social, cultural e histórico e, em muito, menções a abrigos afiançados pela experiência (ato/discurso) do outro, seus interlocutores, valorada e trazida à narrativa, como relações dialógicas que acabam atravessando o processo de formação profissional para a docência, a concepção do “ser professor”, preponderando-se ao “devir” (memória de futuro) do provido como conhecimento pela formação docente institucional, acadêmica.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin. Linguagem. Memória. Formação docente.

Introdução

Neste ensaio, mediante a teoria do Círculo de Bakhtin, interessa-nos aproximar pela relação entre memória e linguagem, a “escrita-de-si” em contexto de escrita acadêmica, memorialística. No âmbito desse concerto, visamos à compreensão de implicações entre conhecimento e experiência no que evidenciam, em escrita de memorial, acadêmicos em formação inicial de cursos de licenciatura de diferentes campos de conhecimento, quanto à incorporação de concepção de docência. Toma, pois, real importância, nessa reflexão, a palavra como lugar de memória, com as marcas da vivência social, histórica, cultural.

Os comentários de textos memorialísticos que trazemos para reflexão, nesse trabalho, resultam de atividade em início de semestre, ofertada como obrigatória a alunos de diferentes licenciaturas (Música, História, Matemática, Educação Física e Letras) na disciplina “Prática Docente Projetos Integrados” em universidade do sul do Estado de Santa Catarina. O propósito desta atividade era provocar o acadêmico para a escrita de sua trajetória escolar da infância até à universidade. Nesta narrativa, o docente da referida disciplina, orientava o estudante para que expressasse, mediante texto memorialístico, o porquê da escolha de um curso em licenciatura e opção de disciplina. Como objetivo fim, e sendo a escrita solicitada no primeiro dia de aula, estas produções se constituíam em forma de conhecimento dos acadêmicos ingressantes, como também, previa-se o atendimento à ementa do programa da disciplina, a qual sublinhava o trabalho com conceitos como identidade e profissionalismo docente. Na nossa perspectiva, a direção do olhar para as escritas dos mesmos textos, os memoriais dos acadêmicos, teve outro propósito, ou seja, pôr sob mira investigativa a relação entre signo e memória, conhecimento e experiência, visando, nesta trama, repisamos, traços de incorporação por parte do acadêmico de licenciatura,

¹ Doutora em Educação. Professora Titular PPGE-CED-UFSC. E-mail: nelbortolotto@gmail.com.

² Mestre em Educação. Doutoranda do PPGE-CED-UFSC. E-mail: gboinglyra@gmail.com.

³ Maria, nome fictício. Todos os demais nomes de estudantes de cursos de licenciatura mencionados neste trabalho são fictícios.

do conceito de docência, do “ser professor”. Atentamo-nos, em especial, aos sentidos, ali, possíveis de serem apreendidos. A escrita dos memoriais em sala de aula segue o rito acadêmico-institucional, escreve-se para o professor ler, para o professor avaliar, ainda que a finalidade seja a de “conhecer os estudantes, o que já incorporam como conceito de docência, como profissão, “ser professor”, como identidade (autoria? reconhecer-se como “professor”?), pois é esse o rito engendrado ao longo da história e da cultura escolar no Brasil (país do contexto das escritas em foco). Do seu lado, o estudante, possivelmente, “cuida” da sua escrita para que a mesma contemple, mediante esse “imaginário” (construção social, histórica e cultural da esfera escolar), o que o professor proponente espera que ele produza como gênero do discurso “memorial”⁴.

Neste tema em que buscamos relacionar signo linguístico e memória narrativa, a contribuição da teoria do Círculo de Bakhtin, reforçamos, é virtuosa à compreensão do discurso em sua complexidade; deflagra-se, portanto, a necessidade de se ir além dos estudos da língua em sua imanência.

Bakhtin (2003) registra que a linguagem é dialógica em sua natureza; é fruto da relação eu-outro; estudar a palavra (texto/discurso) é estudar a natureza das relações dialógicas; é estudar o que se define como eu e como outro e a relação destes entre si. As relações dialógicas se constituem, portanto, em mote para observarmos *como se configuram no espaço da formação profissional situações discursivas de encontro entre memória (da vida; da cultura) e formação profissional para a docência*. Bortolotto (2017), com base em Bakhtin (2003), salienta que há uma memória constituinte do homem que expressa, no homem que expressa; há uma presença falante, aberta, em formação, aquela dos discursos que antecederam ao que ora é formulado. Interessanos, pois, compreender por meio dos enunciados dos acadêmicos em formação inicial a constituição docente e o que integra esse caráter de “formação” quando o trabalho se especifica em docência e no aprender para aprender a ensinar (aprender para si para ensinar ao outro).

1. Linguagem e memória narrativa: algumas aproximações

Bakhtin (2003; 2016) e Volóchinov (2017), em passagens de seus escritos, marcam em tese sobre a linguagem verbal, a palavra como território comum do eu e do outro (locutor e interlocutor). Diz Volóchinov, ela (palavra)

é [...] “o produto das inter-relações do falante com o ouvinte”. Toda palavra serve de expressão de “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, 2017, p. 205, grifos do autor).

Indo adiante nas proposições desses autores, a palavra que profiro ao outro ou escuto do outro, é palavra já dita, o que se fala já foi falado, foi dito. Não criamos palavras no momento que as proferimos, elas sempre já foram proferidas por alguém (já-dito) antes de mim. Ao nascer, defronto-me com a língua em movimento, em fluxo pleno e ininterrupto da comunicação discursiva. É na entrada a esse “portal” da linguagem humana que a “consciência se realiza pela primeira vez” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 198) e começa a edificar-se. Ainda, nessa mesma acentuação teórica, Volóchinov (2017, p. 198) complementa essa sua assertiva: “a língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez.” Por certo, se os indivíduos enunciam apoiados em já ditos, também a memória pode vir a promover movimentos de abertura, para um pensamento outro, para uma ação outra, como potência do agir para criação. O enunciado concreto é, pois, produto do ato discurso.

⁴ Não é nosso objetivo abordar discussão específica sobre “letramento acadêmico”. Por certo, caso este fosse nosso projeto de escrita, teríamos de questionar a proposta de escrita de um gênero, talvez ainda de não domínio por parte do estudante universitário, mas solicitado pelo professor como algo já aprendido. Sobre letramento acadêmico, consultar, por exemplo, Street (2014); Fiad (Org.) (2016).

Bakhtin (2003, p. 296-297) soma, em seu ideário teórico, contornos do que envolve a sua afirmação de ser o enunciado social, elo da cadeia discursiva, sobre o que trazemos anotações a esse respeito, pelas palavras do autor:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e de ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]. Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 296-297, grifo do autor).

Por tais posições, ambos os autores, Bakhtin e Volóchinov, têm como ideário teórico a defesa da tese de ser a linguagem um fenômeno dialógico, social, histórico e ideológico (valor axiológico), apreendido nas e pelas relações dialógicas constituídas na interação social. Para Bakhtin (2004, p. 95) “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Sublinha, ainda, que

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. [...] O homem entra no diálogo com voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade.

A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do eu e do outro [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 348, grifos do autor).

A compreensão das enunciações, os seus sentidos, jamais existem fora da relação eu-outro (alteridade); é nesse movimento de diálogo, de compreensão, de produção de sentidos, que refletimos sobre nós, sobre outros, enfim, sobre a concretude da vida e o que dela decorre.

Bakhtin (2003), abordando a visão artística da vida da consciência humana por parte de Dostoievski, escritor russo, menciona que o mesmo contesta a possibilidade da existência de uma consciência. Segundo Dostoievski, menciona Bakhtin (2003, p. 341), para tomar consciência de mim e me tornar eu, só é possível “me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu).” Em acréscimo, Bakhtin complementa que para o literato, “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.” (BAKHTIN, 2003, p. 341, grifos do autor).

Diante do exposto e tomando os memoriais dos acadêmicos de licenciatura em formação inicial, em análise, nos perguntamos como se manifestaria, então, nas narrativas memorialísticas, por eles elaboradas, a evocação a interlocutores (outras vozes) que foram constituindo ao longo de um percurso social, cultural e histórico dos estudantes, a representação dos mesmos quanto à concepção de “Ser professor” nesse que é discurso de si?

2. A trajetória escolar enunciada em memoriais – eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim

Bortolotto (2017), acompanhando teses de Bakhtin (2003), salienta que o ato humano e o que nele subjaz percorre uma irremediável relação cronotópica que é a condição para compreensão do sujeito e ato, sua realidade e potência para a criação, produção, inovação. Seguindo esta perspectiva de interpretação, reporta a autora, que há uma memória constituinte do homem que expressa, no homem que expressa; há uma presença falante, aberta, em formação, aquela dos discursos que antecederam ao que ora é formulado e se deixa capturar no e pelo discurso. Se por um lado os indivíduos enunciam apoiados em já ditos (passado), diz Bortolotto (2017), por outro, também essa memória pode vir a promover movimentos de abertura, para um pensamento outro,

para uma ação outra, como potência do agir para criação (presente; memória de futuro). O homem social vive a constante tensão discursiva entre “palavra própria” e “palavra alheia”. A consciência de pertença a esse domínio que é dialógico, tenso, ideológico e ininterrupto entre “voz própria” e “voz alheia” (vozes outras) na vivência cotidiana, social, histórica e cultural, por certo, não é tão evidente.

A escrita-de-si supõe o desafio de uma relação consigo mesmo. O memorial, como gênero do discurso, pressupõe, portanto, o registro de experiências pessoais vividas. São autobiografias (descrição de uma vida). Mas, certamente, circundar o conceito de autobiografia exige-nos ir além do dito nesta que é a escrita de si. Há camadas de sentido no campo desta escrita, até certo ponto inulidível, todavia há que se ir além.

Bakhtin (2003, p. 138) comenta não haver “um limite acentuado e de princípio entre a autobiografia e a biografia [...]” Mas há diferença, ressalva autor, porém esta não “se situa no plano da diretriz axiológica básica da consciência. Nem na biografia, nem na autobiografia o *eu-para-si* (a relação consigo mesmo) é elemento organizador constitutivo da forma.” (BAKHTIN, 2003, p. 138, grifos do autor).

O autor conceitua a escrita biográfica ou autobiográfica (descrição de uma vida) a forma transgrediente⁵ imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida. Bakhtin (2003, p. 139), com a autoridade de quem conhece o vivido, isto é, a própria vida. Todavia, há, por certo, o desafio do encontro entre a consciência do eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim dadas as vivências sociais e culturais distintas, singulares (no tempo e no espaço), e irrepetíveis.

Bakhtin (2003, p. 21) elucida:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos [...].

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo [...].

Na visão de Bakhtin, do lugar único que ocupamos, podemos vivenciar experiências do outro, mas faremos com base em nossa própria experiência individual. Não ocupando o lugar do outro, mas um lugar exotópico em relação ao outro, para, assim, exercer a *compreensão criadora*⁶, a qual não se limitaria à apropriação da cultura outro – o que é importante – mas mediante tal posição, de indivíduo que compreende, perceber que é esta a “alavanca mais poderosa da compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 366). Nas próprias palavras do autor,

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a virão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (BAKHTIN, 2003, p. 366, grifo do autor).

Ainda que se trate de discurso interior, mesmo assim, há “outras vozes” com as quais dialogamos e atualizamos. Produzimos sentidos nessa relação eu – outro, no diálogo; produzimos a compreensão das experiências humanas; exercemos *compreensão criadora*.

É nesse concerto do grande diálogo da comunicação discursiva que a complexidade da escrita de memorial – que envolve “consciência de si”, “consciência do outro” – necessita ser refletida,

⁵ Clark e Holquist (2004, p. 102) observam que no contexto da teoria de Bakhtin, “transgrediência” é conceito delineado pelo autor, do seguinte modo: “Eu torno o outro completo graças aos aditamentos que lhe faço a partir da minha posição, na qual estou ao mesmo tempo dentro e fora da outra pessoa [...]”.

⁶ “*compreensão criadora*”, poderia ser entendida como aquela que no e pelo diálogo produz potenciais enriquecedores para o conhecimento em profundidade.

analisada. Investigar “memória” no âmbito dos estudos da linguagem, do nosso ponto de vista, nos parece mais do que importante, é fundamental, como é transformar esse tema em objeto de reflexão, dimensionando-o no contexto da cultura escolar, alongando os “braços” investigativos que visem à compreensão, a interpretação efetiva dessa que é a diversidade nossa de seres humanos, que é a diversidade da nossa existência.

Essa é nossa provocação diante do que produzem acadêmicos desafiados à escrita-de-si desse gênero do discurso, o memorial.

3. Um gênero acadêmico circulando em academias - escrita de memorial

Sem entrar no mérito que qualificaria a orientação para a solicitação da escrita de memorial pelo docente a seus alunos universitários ou a análise dessa orientação em relação à reação-resposta dos acadêmicos (o que motivaria outro ensaio), logra-nos, na trama dos enunciados dos acadêmicos, a relação “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro”, “outro-para-mim” no que toca a “escrita-de-si” quanto à concepção de docência para essas pessoas.

A orientação fornecida pelo docente universitário aos estudantes de licenciatura foi a seguinte: “Descreva sua trajetória educacional fazendo relação com a escolha do curso, citando fatos marcantes dessa trajetória, o motivo da escolha do curso pretendido, explicitando as expectativas com o mesmo.” O prazo de entrega da produção foi de 15 dias.

Foram 13 os memoriais analisados. Para os propósitos desta escrita expomos enunciados de 09 sobre os quais centralizamos os comentários trazidos aqui. Como identificação dos acadêmicos, optamos pelo uso de nomes fictícios, seguidos da inicial que dá nome ao curso frequentado pelo estudante.

De modo expressivo, a concepção de docência (desejo de...) que motiva à procura de um curso de formação de professores, em uma ou outra disciplina, circula a categoria “outro-para-mim”. São professores, em quase sua maioria, das séries iniciais e finais do ensino fundamental (de criança à adolescência) e, alguns poucos do ensino médio, que impulsionam à profissão da docência (ser professor de...). Circula, então, no discurso escrito dessas pessoas – e com ênfase – a categoria do “outro-para-mim”. A visão de docência, passa pelo crivo do “outro”, outro profissional docente com quem me identifico (desejo de ser semelhante...) ou repúdio (desejo de ser o oposto...). São 12 anos imersos na cultura escolar, essa experiência (memória) acaba vindo à tona quando são convidados à escrita-de-si. Vejamos alguns desses enunciados que exemplificam:

O período que mais me marcou nos tempos do ensino fundamental foi uma professora de Língua Portuguesa que me deu aula no 8º e 9º ano. Ela se chamava Moretti e era uma professora firme, exigente, mas muito amável com os alunos. Muitos disseram que eu era louca, mas louco mesmo é aquele que não vai em busca de seus sonhos. O meu agora é ser a Moretti na vida dos jovens! (Graça, 2017, L).

Conheci a querida professora Paula Carolina, que foi e é até hoje uma das minhas inspirações pela matemática. Foi nesse ano que pensei: “se eu for um dia professora, que seja de matemática e quero ser igual a ela”. (Denise, 2017, M).

Então eu conheci um professor que me fez recordar dos outros que eu tive e que foram muito importantes em minha formação, coincidentemente ele professor de história. A forma como ele dava aula me impressionava, eu via nos olhos dele que ele amava aquilo que fazia. Foi então que decidi: eu queria ser professor de história. (Douglas, 2017, H).

Eu queria ensinar para provar a minha professora de química que eu era capaz, não apenas de acompanhar um terceiro ano, mas também de ser para alguém tudo aquilo que o meu professor de matemática tinha sido para mim. (Amanda, 2017, H).

Motivo que escolhi a educação física foi pelo fato que o que fizeram de errado comigo quando fui aluno e atleta, não quero repetir essas coisas mas sim de alguma forma deixar algo bom para este aluno que ele consiga ser uma pessoa boa com um caráter bom por isso escolhi este curso em específico. (Antonio, 2017, EF).

Ainda nessa mesma categoria do “outro-para-mim” o acadêmico toma o “outro”, futuro aluno, como “outro-para-mim”, compartilhando o sentimento benfazejo de ser “bom exemplo”

“eu-para-mim”) para “o outro” (“outro-para-mim”), com certa visão, digamos, “salvadora” da educação ou pela educação, suspendendo (conscientemente? inconscientemente?) o entendimento da diversidade social, histórica e cultural que nos é própria; das implicações inerentes a esse movimento reflexivo, em nada positivo, de não considerar as implicações que é pensar a educação como caminho “único” para os problemas sociais e culturais de uma sociedade.

Vejo como nós podemos fazer a diferença da vida de crianças e jovens. E fazer a diferença de várias maneiras diferentes, sejam elas físicas, comportamentais, psicológicas, entre outras, através da Educação Física temos a possibilidade de formar pessoas melhores em todos os sentidos, e acredito que devemos ser exemplo para nossos alunos. (Helena, 2017, EF).

Para mais tarde fazer a diferença na vida dos meus alunos, como meus professores fizeram na minha, eu pensava, eu vou estudar para ser um bom professor e saciar as dúvidas de meus alunos”, fazendo com que tenham prazer por educação e por educar, construindo um país melhor onde todos são informados e tem oportunidades iguais. (Ana Carolina, 2017, H).

Do que adiantaria reclamar da educação e não fazer nada? (Emanoela, 2017, H).

Outro tema forte nos memoriais foi a posição romantizada da profissão nessa categoria “outro-para-mim”. Vejamos enunciados representativos:

Ele nos dava uma aula de cidadania, era mágico. (Emanoela, 2017, H).

E aquilo me tocou de uma maneira que não sei descrever, pois me senti dentro da guerra de 1801. (André, 2017, H).

Todas as aulas sejam quais fossem as matérias eram mágicas. [Felipe, 2017, H).

Certamente a aproximação de estudos da relação entre linguagem e memória exige-nos aprofundamento quanto ao conceito de dialogia, de alteridade, em razão de nossa consciência ser plural, ser povoada de vozes outras. Ampliar esse empenho é forma de ampliar as relações dialógicas, sociais, históricas, culturais e ideológicas.

Apontamentos finais

Como bem o diz Bakhtin (2003), não existe nem a primeira e nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico. Certamente somos herdeiros de muitos discursos aqui refletidos, quando se trata da cultura escolar e nesse cenário, a formação de professores. Conservamos muitas das experiências da vida cotidiana (experiências pessoais) e da cultura; são *memórias do passado* concretizadas e compartilhadas. No caso dos acadêmicos, como vimos, é expressivo a “apoio” que estes demonstraram à memória do que vivenciaram com os seus mestres, tanto pelo lado positivo, quanto de contrapalavra ao vivenciado com esses mestres. Há pouca menção em seus escritos à categoria “eu-para-outro” como, digamos, *memória de futuro*, isto é, apostando vivenciar com seu aluno experiências positivas (no futuro) resultantes do seu ato magisterial (experiências positivas ou experiências como contrapalavra) provido como conhecimento pela formação docente institucional (o devir).

O que nos chama a atenção, profundamente, poderíamos arriscar, são manifestações de valores ingênuos diante da complexidade do ato magisterial e deste no âmbito da sociedade contemporânea. Tal quadro nos leva a apostar no aprofundamento dos sentidos, mesmo que evidentes, ou ainda em rastros de outros nem tão evidentes assim, a fim de compreender como se configuram no espaço da formação profissional situações discursivas de encontro entre memória (da vida; da cultura) e formação profissional para a docência, para que, juntos, estudantes e seus mestres exercitem o *excedente de visão* na relação *eu-outro*, qualificando-a pelo exercício da expressividade mútua.

Na relação de reciprocidade *eu-outro* carregamos conosco esse chão de valores e é com ele que nos relacionamos. Apostamos em experiências de diálogos ininterruptos entre *eu-para-mim*, *eu-para-outro*; *outro-para-mim* de modo a desenvolver o mais humano de nós, através da

compreensão criativa que visa à ruptura de constâncias que obstaculizam nosso acontecimento singular único (como humanidade) na existência, sem alibi para o oposto.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa de: Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M [1895-1975]. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de: Paulo Bezerra; notas da edição russa de: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORTOLOTTO, Nelita. Memórias e Criação nas Relações Dialógicas de professores em Formação. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 39, p. 6-28, 2017.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FIAD, R. S. (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2016.
- STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VOLÓCHINOV, V [1895-1936]. **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; ensaio introdutório de: Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

RELAÇÃO EU X OUTRO: PROJETO DE DIZER DO AUTOR X OLHAR EXCEDENTE DO REVISOR

Fabíola Barreto Gonçalves¹
Maria da Penha Casado Alves²

Resumo: Este estudo tem como foco analisar as forças que atuam na relação entre autor e revisor de texto. Nessa relação hierárquica de forças, de um lado, está o autor e seu projeto de dizer; de outro, o revisor e seu olhar excedente sobre o texto. Nessa arena discursiva, o projeto de dizer é modificado, enformado, tendo o acabamento possível em determinado contexto. Na relação eu x outro, atuam forças centrípetas e centrífugas. Esta pesquisa tem como base os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011, 2015, 2016) e Volochinov (2011). Como resultado, aponta que o projeto de dizer do autor, mesmo este sendo hierarquicamente superior, ao enfrentar a tensão dialógica do olhar excedente, sofre mudanças a fim de se adequar ao gênero discursivo e ao leitor ideal.

Palavras-chave: Relação autor x revisor. Olhar excedente. Arena discursiva.

Introdução

A Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro, no Art. 5º, inciso 1º, define o autor como “pessoa física criadora de livros”. Essa definição é um tanto simplista, mas visa dar conta de determinada publicação, o livro. Ocorre que, nesse processo de um livro chegar à prateleira, há um hiato entre o projeto de dizer do autor e o texto enformado que foi impresso e recebeu um certificado de ISBN. Em primeiro lugar, o autor não é de todo criador, não tem a palavra primeira sobre aquele assunto, nem a última. Para Bakhtin (2016), o falante não é adâmico, seu discurso é resultado de palavra outra, internalizada, que se confunde com sua própria palavra. O eu se constitui no/pelo outro. Por essa razão, Bakhtin (2017, p. 29-30) afirma:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

Sob essa ótica, o texto “criado” é carregado heterodiscursivamente, uma vez que várias vozes ecoam naquele projeto dizer. O autor, considerando todas essas vozes (familiar, religiosa, científica), valora cada uma delas, expõe algumas, esconde outras, posiciona-se em relação a elas. Esse ato de fala não é isolado, monológico, individual. O sujeito não desenvolve sua linguagem sem o outro. São dois centros de valor, dois sujeitos posicionados no mundo. Nessa relação, “[...] o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 61).

Esse texto alteritário se reflete no texto do autor por meio de enunciados, que, por sua vez, constituem-se um elo na cadeia discursiva, não existindo isoladamente. Bakhtin (2016, p. 57) acrescenta, a esse respeito, que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Desse modo, o sujeito age responsivamente, sempre respondendo a enunciados outros que o antecederam.

Por essa razão, o projeto de dizer do autor não é adâmico, é ideológico, pois é sógnico, está axiologicamente valorado, sócio-historicamente situado, posicionado em relação ao discurso

¹ Mestre e Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revisora de textos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: fabiolabarreto15@gmail.com

² Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, orientadora desta pesquisa. E-mail: penhacasado@gmail.com

alheio. Nessa arena discursiva, dialógica, o enunciado desse autor-criador está voltado para o seu objeto, bem como para o discurso do outro. O eu, então, realiza um processo de reflexão-ação, que implica que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação [...]” (BAKHTIN, 2015b, p. 42).

Para Bakhtin, o sujeito é um ser social, historicamente situado. Quando ele fala, seu enunciado está carregado de um teor axiológico, ideológico, pois valoramos o mundo a partir de nossa visão, nosso conhecimento, nossas experiências com o mundo e com o outro. Essa fala do autor está marcada e enformada em um texto que segue para publicação. Como leitor privilegiado, que tem acesso ao texto “original” do autor, está a figura do revisor de textos, que irá contribuir nesse processo com o seu olhar excedente. Bakhtin (2011) trata do excedente de visão, que é a possibilidade que temos de ver o outro de uma forma que ele próprio não se vê, por isso, precisamos do outro para nos constituir. Tanto é que, na própria questão corporal, o sujeito não se vê em sua inteireza. Para o autor,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Sob essa ótica, nós só nos constituímos nas diversas relações que estabelecemos: eu para mim, eu para o outro, o outro para mim. Essa relação nem sempre é harmônica, pelo contrário, há uma arena discursiva, um jogo hierárquico nas relações (pais x filhos, professor x aluno, juiz x réu, chefe x subordinado, autor x revisor), que pode gerar polêmicas até se chegar a um acabamento no projeto de dizer. A respeito desse jogo discursivo, que gira em torno do heterodiscurso, que iremos tratar, a seguir, da relação autor e revisor.

1. Relação autor x revisor: arena discursiva

Trata-se de um processo investigativo cujo espaçotempo situa-se em uma relação dialógica, assíncrona, mediada por tecnologia, em que o revisor, após o tratamento que dá ao texto, devolve-o para o autor, buscando sua apreciação em relação às modificações sugeridas. Desse modo, a inter-relação se dá a distância, em espaço e tempo distintos. De um lado, está um revisor de língua portuguesa diante da materialidade linguística de um projeto de aula a distância. De outro, está um professor, especialista de determinada área, que submete seu texto ao olhar excedente, técnico, profissional.

Como mediadora desse processo dialógico está a tecnologia, disponível em uma ferramenta de comentário de um programa de edição de texto. É por meio dessa interação entre sujeitos socio-historicamente situados que se dá a tessitura do texto, orquestrada em determinada esfera social, em determinados tempo e espaço. Ademais, demarcamos a análise das diversas vozes presentes nesses comentários em uma fronteira qualitativa, com base nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada – LA, que permite olhar o objeto sob a refração de diversas áreas do conhecimento, buscando dar respostas às questões que elegemos nesta pesquisa (MOITA LOPES, 2006).

A esse respeito, Bakhtin (2016), por si mesmo eleito filósofo da linguagem, não perdeu de vista o papel do outro na comunicação discursiva. Nesse sentido, esse outro, para quem eu falo, já emoldura o meu discurso. Ele tem, portanto, um papel ativo na comunicação discursiva. Nessa perspectiva, “[...] cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 29-30).

No caso do autor de um texto, ele tem em mente, durante o seu projeto de dizer, um leitor ideal, para quem o texto é dirigido. Apesar de ele ser o criador do texto, como diz a Lei 10.753/2003, esse leitor ideal também enforma o texto do autor, uma vez que ele busca antecipar problemas de compreensão, explicar algo que julgue necessitar ser mais específico, entre outras ações. No caso de esse texto ser submetido à publicação, também provoca a necessidade de esse texto “original”, que já orquestrou diversas vozes nessa tecitura, passar pelo olhar excedente do revisor.

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 meu 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 da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

O revisor, nesse processo, é um olhar excedente, com formação profissional para se colocar com um leitor experiente, que busca dar um acabamento linguístico-textual, adequando aquele projeto de dizer à norma que atenda ao gênero discursivo eleito. Muitas vezes, esse revisor é demonizado, visto como um vigilante impiedoso da língua, quando, de fato, ele busca colaborar com o autor para dar legibilidade e conclusibilidade ao texto. De acordo com Oliveira (2010, p. 24): “O revisor de texto ainda é visto por alguns escritores [...] como um profissional que deve apenas corrigir os erros gramaticais, sendo sua situação profissional [...], geralmente associada a uma reputação de traidor marginal e de escritor desajeitado”. A função do revisor, grosso modo, tem sido atribuída à correção de desvios gramaticais. De acordo com Gomide e Gomide Filho (2015, p. 337):

Apesar da tendência de se restringir a atuação do revisor à identificação e correção de desvios gramaticais, sabe-se que a atividade de revisão de textos mobiliza uma série de estratégias linguístico-discursivas e perceptuocognitivas que vão além da adequação dos textos às normas linguísticas (ortográficas, gramaticais), ou de aspectos relativos à sua formatação e normalização.

De fato, o trabalho do revisor é uma atividade dialógica e responsiva. Apesar disso, muitas vezes, há embates dialógicos entre autor e revisor. Além da relação hierárquica que incide nesse tensionamento de vozes, tendo, de um lado, um especialista no tema tratado e, de outro, um especialista em linguagem, respectivamente, ainda há duas culturas diversas que se fundem a fim de negociar o que está dito, assumindo, para tanto, uma posição ativamente responsiva.

[...] excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – 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, 2011, p. 21).

Esse lugar que o revisor de textos ocupa no mundo lhe possibilita dar mais legibilidade ao texto, na medida em que o texto “original” nunca coincide com o texto impresso, pois há a intervenção do olhar exotópico. Nessa trajetória, o eu (autor) já não é mais o mesmo, já fez outras escolhas para o seu dizer; o outro (revisor) já negociou significações, pôs determinados trechos em dúvida, sugeriu alterações que julgou necessárias e, assim, o dizer sobre o mesmo tornou-se outro: “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, 2017, p. 19). O revisor tem por função valorar o discurso do outro, ocupar uma posição dialógica em relação a ele, concordar ou discordar, polemizar, em certos casos, uma mudança no texto em virtude de seu conhecimento sobre a linguagem.

A atuação de “mantenedor” da norma linguística assumida pelo revisor tem a ver com as forças centrípetas, que buscam manter a norma padrão da língua, que se mantêm vigilante aos desvios. O processo de revisão implica uma série de procedimentos como a ativação de conhecimentos e habilidades, estabelecendo normas, analisando as condições de produção e

recepção do texto, o contexto sócio-histórico do material, a questão do gênero discursivo, o público leitor, entre outros fatores.

[...] o revisor é pessoa séria no seu trabalho, não joga, não é prestidigitador, respeita o que está estabelecido em gramáticas e prontuários, guia-se pelas regras e não as modifica, obedece a um código deontológico não escrito mas imperioso, é um conservador obrigado pelas conveniências a esconder as suas voluptuosidades, dúvidas, se alguma vez as tem, guarda-as para si, muito menos porá um não onde o autor escreveu sim, este revisor não o fará (SARAMAGO, 2011, p. 42).

A revisão constitui-se como um trabalho mais detalhista e discreto, pois há limites na intervenção desse revisor-leitor experiente. Até que ponto pode o revisor atuar sobre o projeto de dizer do autor? A esse respeito, na *História do cerco de Lisboa*, de Saramago (2011), Raimundo Silva, revisor, acrescenta um “não” ao texto do autor e isso muda toda o contexto daquela obra, tanto que, após usa impressão, precisou ser acompanhada de uma errata. O revisor, por sua vez, foi sabatinado por essa medida descabida, uma vez que seu trabalho impõe limites.

Em relação a esses limites de intervenção do revisor, o próprio Saramago traz uma reflexão de Raimundo Silva sobre o texto de Apeles e o sapateiro, o qual apresentaremos, a seguir, na íntegra.

Apeles tinha o costume, ao qual aderiu tenazmente, de não deixar passar um dia, por mais ocupado que estivesse, sem exercitar-se, traçando um desenho ou outro; uma prática que acabou virando um provérbio. Era também um hábito seu, quando terminava um trabalho, de colocá-lo à vista dos transeuntes num local público, enquanto ele, escondido atrás da pintura, iria ouvir as críticas que fizessem ao quadro; sendo a sua opinião a de que o julgamento do público era preferível ao seu próprio, por ser um juízo mais acertado dos dois. Foi nessas circunstâncias, dizem, que ele foi criticado por um sapateiro, por ele (Apeles) ter representado um dos sapatos com um cadarço muito pequeno. No dia seguinte, o sapateiro, orgulhoso de ver o erro corrigido, graças à sua opinião, começou a criticar a perna; ao que Apeles, cheio de indignação, balançou a cabeça, e lembrou ao sapateiro que ele não devia dar opinião além dos sapatos, uma advertência que, de igual forma, passou a ser um provérbio (CURY, 2015).

Nessa perspectiva, cabe ao revisor sugerir, apontar, polemizar, nunca impor, uma vez que a última palavra é do autor, considerando que é ele quem assina, quem responde pelo que é dito. Ele não assume uma função autoritária, porque seu papel, nesse embate de forças é de contribuir para a construção do sentido do texto. A leitura anotada do revisor não destitui o autor de sua função

[...] nem de seus traços idiossincráticos, mas lhe oferece um percurso em seu próprio texto, deslocando sua primeira formulação. Com isso, joga luz sobre a condição dinâmica do texto, sobre a teia discursiva em que ele se amarra [...]. A “leitura anotada” [...] propicia um distanciamento do autor em relação a seu texto-primeiro e, então, que ele possa ser um outro desse outro de si mostrado, amadurecendo a versão que irá a público (SALGADO, 2008, p. 6).

Na tentativa de dar mais legibilidade ao texto, há uma negociação entre revisor e autor que ocorre quando o revisor sinaliza as alterações que fez ao texto, esperando a aprovação do autor, ou quando, por meio da ferramenta comentário (geralmente disponível em programas de edição de texto), questiona, argumenta com o autor em relação ao retorno sobre aquele dizer. Essa atividade é, portanto, dialógica, carregada de tensões e valores, existindo o tempo toda interação e negociação nos ajustes necessários ao texto.

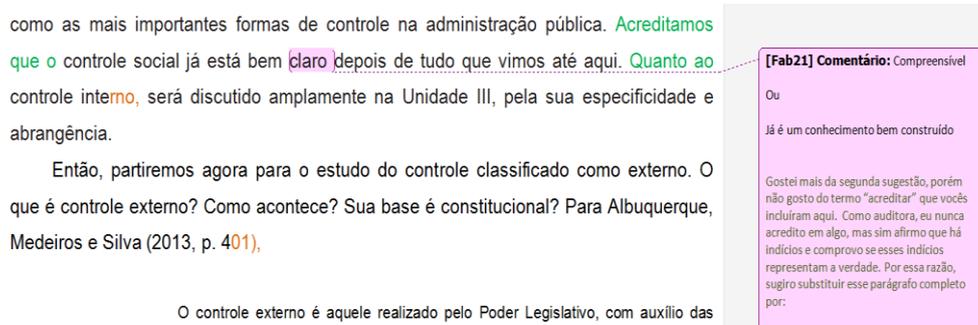
Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 165).

Como exemplo desse embate de forças centrípetas e centrífugas, presente na arena discursiva necessária para que as tensões dialógicas possam trazer concretude da enunciação, apresentamos os excertos a seguir. Eles são oriundos de um corpus composto por comentários do revisor para o autor (com a réplica). O gênero discursivo é aula a distância pensada para um aluno de graduação. Os cursos são de responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que, por meio da Secretaria de Educação a Distância, dá acabamento ao projeto de dizer do professor-autor. Em

geral, esse professor-autor tem culturalmente a habilidade de ministrar aulas presenciais e se encontra nas primeiras experiências com o ensino a distância. Para escrever o texto, ele experiencia uma capacitação, momento em que os revisores orientam sobre o projeto gráfico da aula (composta de objetivos, atividades, textos que buscam interagir com o aluno) e os direitos de imagem (considerando que nem todas as imagens disponíveis na internet podem ser livremente utilizadas em seu material, diferentemente do que ocorre nos cursos presenciais), entre outros elementos importantes.

Desse modo, reunimos alguns trechos do diálogo presente entre essas forças axiológica e x outro. Segue o diálogo 1:

Figura 1 – Exemplo de diálogo revisor x autor



Nesse caso, o revisor questiona o uso do termo “claro” e sugere outro termo para substituir. O autor, por sua vez, concorda nesse ponto com o revisor. Para surpresa do revisor, um trecho que ele havia alterado de forma resolutiva, embora marcando com cor diferente, suscita réplica do autor.

AUTOR. “[...] **não gosto** do termo ‘acreditar’ que vocês incluíram aqui. Como auditora, eu nunca acredito em algo, mas sim afirmo que há indícios e comprovo se esses indícios representam a verdade. Por essa razão, **sugiro** substituir esse parágrafo completo [...]”.

Percebe-se, assim, que mesmo o discurso do autor refutando a alteração do revisor, o professor reconhece o olhar excedente do revisor, e modaliza o seu discurso. Considerando que o autor tem a atitude responsiva sobre o texto, sendo hierarquicamente superior no projeto de dizer, ele, em sua réplica usa o termo “sugiro”. Apesar dessa polidez, não cabe ao revisor acatar ou não a sugestão, mas sim, substituir o parágrafo completo. voltando à versão original. Segue o diálogo 2:

REVISOR. Professora, infelizmente, **não aconselhamos** que as atividades sejam feitas com bases em pesquisas na internet, pois não temos a certeza de que o aluno terá o acesso devido (sei que esta visão é um pouco limitada, mas, infelizmente, temos de trabalhar com essa possibilidade). **Sugiro** que a **senhora** faça uma atividade com base no que foi estudado na aula e, se necessário, insira um trecho na própria atividade, para que o aluno a responda sem precisar acessar outro link.

AUTOR. **Discordamos**. O aluno é de EAD e deve ter acesso à internet nem que seja no polo com a ajuda do tutor presencial para ter acesso ao artigo indicado para a atividade. Além disso, o professor ministrante poderá baixar o artigo e disponibilizar no moodle. Ademais, estamos trabalhando com a perspectiva de gêneros discursivos, linguagem como interação e suportes textuais, sendo, pois, que o aluno de letras precisa ter contato com isso para uma boa aprendizagem e inserção na esfera acadêmica. A proposta da atividade incita a leitura e pesquisa do aluno como também promove o conhecimento de meios de pesquisas científicas com acesso a revistas de publicação de estudos na área de linguística com foco na iniciação científica de alunos de letras, estimulando a publicação dos alunos de graduação e o desenvolvimento da pesquisa científica.

Percebe-se nos trechos destacados em negrito, a relação hierárquica que subjaz ao comentário. Primeiro, o revisor diz “não aconselhamos”, uma vez que ele não pode dizer ao autor do texto o que ele não pode fazer, ou, ao dizer, não deve ser impositivo, considerando que não é o revisor quem responde pelo que será dito. O revisor considerou a realidade do aluno de não ter

condições de fazer consultas via internet, uma vez que, muitos deles moram em lugares distantes dos centros urbanos (sítios, fazendas) e os polos de apoio à educação, às vezes, tem esse serviço limitado. Em seguida, o revisor usa o termo “sugiro”, e “senhora”, mais uma vez, demonstrando a relação de distanciamento e de superioridade hierárquica do professor-autor. Este, por sua vez, contra-argumenta com o revisor, em polêmica aberta (BAKHTIN, 2015a), discorda veementemente do revisor, com o discurso orientado para o discurso refutável do outro. Como o autor considera o revisor um leitor competente, ele não apenas discorda como ainda apresenta uma série de razões visando convencer o revisor de seu ponto de vista. De fato, nesse embate, cabe ao professor a última palavra. Observe o diálogo 3:

Texto original

No quadro a seguir, você encontra uma síntese de algumas das principais concepções sobre o ato de escrever **cartas, extraídas** das obras dos filósofos e/ou retores anteriormente mencionados.

AUTOR. **Por favor**, mantenha-se a versão original desse trecho.

A revisora não percebeu que a sua **proposta de redação** altera completamente o sentido do texto original. A vírgula está indicando que “as concepções” (núcleo do sintagma nominal) são extraídas; no texto proposto pela revisora, “as cartas” são extraídas.

Como se pode notar, apesar de o autor utilizar o termo “por favor”, há uma exigência por parte dele de seu texto não ser alterado em função da manutenção do seu projeto de dizer, que havia sido mal interpretado pelo revisor. Ademais, o trabalho de revisão é destacado pelo autor como sendo uma proposta, como tal, pode ser ou não acatada, deixando explícita a relação de negociação. Vamos ao diálogo 4:

AUTOR. A vírgula, empregada de forma incorreta, foi retirada (erro que escapou à revisão minha e à de vcs”).

Nesse caso, ocorre o que Bakhtin (2015) chama de polêmica velada, que é quando o discurso do outro é repellido e indiretamente atacado, hostilizado em forma de indiretas e alfinetadas. Desse modo, não bastou ao autor perceber a ausência de uma vírgula, ele fez questão de alfinetar o revisor, destacando sua falta de atenção ao sentido do enunciado.

Em outro trecho do mesmo autor, temos o seguinte comentário, no diálogo 5:

AUTOR. A pontuação desse quadro foi alterada, **e isso tb não foi destacado para a autora do texto. Por quê?** Como se trata de um quadro esquemático, a opção por determinada pontuação é uma escolha individual. **Não aceito** a pontuação proposta (não há justificativa para o uso do ponto em itens de esquema). **Por favor**, mantenha-se a redação original.

O autor, nesse trecho, aponta que o revisor não cumpriu o acordo, que seria marcar todas as alterações realizadas no texto para a aprovação ou não do autor. Com isso, polemiza com o revisor, questionando o porquê dessa ação deliberada. Apesar de, como no trecho destacado no diálogo 3, utilizar o “por favor”, como se estivesse pedindo e não exigindo, o termo destacado “não aceito” desfaz essa ação e ratifica de forma incisiva o tensionamento de vozes e a manutenção da força hierárquica do autor.

Considerações Finais

No projeto de dizer do autor, o outro não é pensado só no depois, mas já constitui o dizer desde o início, considerando que a intenção de um enunciado é comunicar ao outro o que se pensa, ocupando uma relação dialógica que busca assumir uma posição axiológica sobre o objeto. Em relação ao gênero discursivo aula a distância o outro (aluno ideal) já está presentificado por meio das interações necessárias inseridas pelo autor, mesmo que esse diálogo se dê em forma de simulacro, uma vez que os sujeitos dialógicos estão em cronotopos diferentes.

Em relação ao enunciado concreto, até que ele chegue ao aluno, passa por diversos profissionais do texto que lhe dão acabamento. O revisor, nesse processo, não atua como um leitor

comum, nem seu papel é apenas de um “vigilante” da norma, ele também, mesmo que numa simulação, posiciona-se como um aluno-leitor, antecipando suas dúvidas e necessidades. Desse modo, o revisor não se abstém do papel de dar um tratamento ao texto, buscando a construção de um modelo de língua que obedeça a determinada norma, mas também busca encontrar lacunas na compreensão do texto, antecipando problemas que possam ser solucionados para dar mais legibilidade ao texto, considerando seu público leitor.

O que legitima o trabalho de revisão é uma força centrípeta histórica, força essa que está registrada nas gramáticas como sendo norma padrão culta. Esses registros, culturalmente, vão se mantendo válidos e consolidados por determinado campo do conhecimento. No processo de revisão, não bastam manuais, gramáticas, também se leva em conta a esfera discursiva, com seus modos próprios de dizer textualmente organizados.

O revisor convoca o autor a confrontar-se com sua autoria, sendo ele já outro, burilando o seu projeto de dizer, o que nem sempre acontece de forma harmônica. Por sua vez, como o sapateiro de Apeles, o revisor tem seus limites de atuação e deve estar ciente do seu papel, não pode, como Raimundo Silva, negar o que o autor considera uma verdade. Nessa arena discursiva e dialógica, em que subjazem tensões dialógicas, o enunciado concreto segue sendo negociado até que ele chegue impresso às mãos do aluno a distância.

Consideramos, nesse processo, o enunciado um ato responsivo, valorativo; e as tensões provenientes da arena discursiva, particularmente no que diz respeito às polêmicas aberta e velada, atuam como relações de poder e resistência.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015a.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- FALCÓN, R. **Curso de latim online**. Disponível em: <http://cursodelatimonline.forumeiros.com/t360-ne-sutor-ultra-crepidam>. Acesso em: 22 jan. 2019
- GOMIDE, R. M.; GOMIDE FILHO, S. R. Considerações sobre a revisão profissional de textos acadêmico-científicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 337-355, 1º sem. 2015.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- OLIVEIRA, R. R. F. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal: Edufrn, 2010.
- SALGADO, L. S. O autor e seu duplo nos ritos genéticos editoriais. **Revista Eutomia**, ano 1, n. 1, p. 525-546, 2008.
- SARAMAGO, J. **História do cerco de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- VOLOCHÍNOV, V. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

**EM CARTAZ, O PROTESTO:
O GÊNERO CARTAZ DE PROTESTO NO CONTEXTO DA PARADA DO ORGULHO LGBT
DE SÃO PAULO, EM 2018¹**

Rafael da Silva Marques Ferreira²

Resumo: O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar uma leitura acerca de dois cartazes presentes na manifestação da 22ª edição da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo, em 2018. Embasado na teoria dialógica do Círculo bakhtiniano, propomos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, com etapas de coleta de dados. Concluímos que os cartazes foram produzidos como contrapalavras à situação política e social do Brasil naquele momento histórico e refletem um posicionamento ao mesmo tempo político, transgressor e carregado de bom humor.

Palavras-chave: Protesto. Cartaz. Parada LGBT.

Introdução

Em contextos de protesto, como o que a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo proporciona, o cartaz é um dos gêneros *discursivos* mais populares entre os participantes que desejam manifestar-se verbalmente na modalidade escrita.

Essa preferência se justifica tanto pela facilidade na confecção – já que não são necessários muitos materiais – quanto pela estética que os constituem: o cartaz é, em muitos casos, multimodal, há uma fusão entre linguagem verbal e não-verbal, pois a imagem influencia de maneira decisiva na construção do discurso ora proferido. Outra característica dos cartazes que os torna tão adequados à finalidades reivindicatórias se refere à utilização da linguagem verbal: trata-se de algo conciso e objetivo, grafado com letras grandes o que desperta a atenção do leitor, promovendo a melhor recepção da mensagem.

O cartaz de protesto é um *gênero discursivo* e, como tal, responde a uma necessidade comunicativa da realidade, posicionando-se frente a uma demanda social. Durante a Parada do Orgulho LGBT em 2018, milhares de manifestantes foram às ruas de São Paulo para contestar, denunciar e expor sua pauta reivindicatória.

Isso justifica, portanto, a escolha do gênero, já que o mesmo atua “como documento histórico, fonte de informação social e política, termômetro de opinião” (FONSECA, 1999, p. 13); configurando-se, assim, como um importante instrumento sócio-histórico de formação política e de expressão de opinião, que possibilita uma leitura profunda e a compreensão do momento histórico e social em que ocorreu a manifestação.

Devido à importância da linguagem verbal no estudo dos processos de formação ideológica, e a relevância do *gênero discursivo* cartaz para veiculação de enunciados de protestos em manifestações populares, propomos analisar alguns dos cartazes de protesto produzidos e empunhados pelo público durante a 22ª edição da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo a partir da perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin. Serão focados fragmentos tanto das manifestações por mim coletadas durante o evento quanto por registros feitos por outras pessoas e postados na internet.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutorando em Linguística pela UFES. Prof. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus Viana. E-mail: rafaelsmferreira@hotmail.com.

1 Análise dos cartazes

Figura 1 – Estandarte da UJS



Fonte: Autoria própria.

Considerando-se os valores ideológicos e os elementos composicionais do enunciado “AMAR SEM TEMER”, produzido pela União da Juventude Socialista (UJS), pode-se observar a posição dos manifestantes em relação a, pelo menos, duas situações: a primeira diz respeito às relações que não se encaixam no padrão heteronormativo, por tantas vezes consideradas menos legítimas pela parcela mais conservadora da população. Nesse caso, “TEMER” é empregado enquanto forma verbal, defendendo que toda configuração de amor é válida e que, portanto, ninguém deveria ser perseguido, ser vítima de violência ou de homicídio por amar alguém do mesmo gênero, ou por participar de uma relação diferente do padrão socialmente construído e naturalizado.

Como segunda possibilidade semântica, o enunciado protesta contra o presidente ilegítimo do Brasil à época da 22ª edição da Parada, Michel Temer; nessa acepção, “TEMER” passa a ser substantivo próprio, sobrenome do referido político. A partir dessa perspectiva, a faixa propõe o amor ao mesmo tempo que deseja a saída de Temer do cargo de Presidente da República do Brasil. A ambiguidade de “TEMER”, em sua forma escrita, possibilita um duplo protesto: a luta pelo amor sem temor e pelo País livre do (des)governo personificado na figura de Michel Temer.

Tal ato de protesto encontrava-se na parte inicial do evento, logo à frente de um dos primeiros trios elétricos. Esse fato é bastante representativo, pois o enunciado veio em forma de estandarte. De acordo com Silva (2016), o termo “estandarte” é aplicado a vários tipos de bandeiras diferentes: bandeiras militares, bandeiras de corporações ou comunidades religiosas, bandeiras distintivas de chefes de estado ou de famílias reais, de agremiações carnavalescas etc. Os estandartes são formados por um suporte de metal ou plástico e pela parte frontal de tecido, e possuem o mesmo significado que a bandeira. Geralmente na forma de um pentágono com entrância, é chamado também de “pendão”; são elementos que atuam nas manifestações populares como abre-alas, um grande símbolo visto de longe que sinaliza a passagem de um cortejo ou procissão, nomeando-a, inaugurando-a.

Enquanto o protesto da UJS buscou no tecido do estandarte o meio físico para enunciar o seu descontentamento com o governo, a seguir, analisamos manifestantes que utilizaram canais diferentes para também apontar e se posicionar frente os aspectos da política nacional em 2018.

Figura 2 – Manifestantes durante a Parada de 2018.



Fonte: Dados gerados na coleta.³.

Na foto acima, vemos duas manifestantes que utilizam tanto o papel quanto os próprios corpos como plataformas na expressão do seu posicionamento reivindicatório baseado em algumas das principais pautas políticas daquele momento histórico. Como primeiro recurso, destacam-se os acessórios: pulseira e óculos com as cores da bandeira do Orgulho LGBT, com a garota da esquerda, e a própria bandeira servindo como uma espécie de capa envolvendo por trás a manifestante da direita.

Ambas se posicionam contrariamente ao (des)governo do presidente ilegítimo Michel Temer que, em 2018, ocupava o cargo de maior importância do Executivo nacional. Elas trazem em seus colos a expressão “FORA TEMER”, bastante popular entre os brasileiros, especialmente em ambientes virtuais, sendo uma das *hashtags*⁴ mais compartilhadas durante o período de sua gestão (2016-2018).

A letra “O”, no enunciado da participante à esquerda da imagem, foi substituído pelo símbolo de Vênus (♀), representação do feminino, marcando o local de fala de onde aquele sujeito enuncia. Sua condição de mulher LGBT, contrariamente ao que foi historicamente construído e ensinado, não a torna mais fraca, pelo contrário, a empodera, fortalece e motiva ainda mais para a luta.

Por fim, em seu braço direito, estampa a palavra “MARIELLE” em referência à vereadora do Rio de Janeiro Marielle Franco (PSOL), mulher negra, LGBT, defensora dos direitos humanos, executada a tiros no dia 14 de março de 2018, juntamente com seu motorista Anderson Pedro Gomes.

Com relação à manifestante posicionada à esquerda na Figura 2, em sua barriga, lemos, ladeada por duas estrelas (em referência ao símbolo do Partido dos Trabalhadores – PT), a expressão “LULA LIVRE”. Assim como “Fora Temer”, “Lula Livre” também se popularizou bastante nas plataformas digitais em postagens que defendiam a libertação do ex-presidente Lula, condenado e preso desde abril de 2018. Tal qual Marielle, Lula recebeu grande apoio dos participantes da Parada que levaram uma bandeira do Orgulho LGBT com a famosa expressão pró-liberdade do ex-presidente.

Em seu protesto impresso em papel, as garotas trazem o enunciado “CAMINHONERAS APOIAM OS CAMINHONEIROS/ FORA TEMER!”. Nessa parte do protesto, é feita alusão à greve dos motoristas de caminhões que acontecia à época da Parada. A greve dos caminhoneiros, também

³ As pessoas que figuram a imagem coletadas *in loco* para este estudo e têm seus rostos visíveis foram avisadas oralmente da motivação do registro e autorizaram também pela fala a sua utilização para fins acadêmicos.

⁴ *Hashtags* são palavras ou frases que, ao serem antecedidas pelo símbolo “#” são convertidas em hiperlinks, tornando-se identificáveis por mecanismos de busca que permitem sua contabilização e listagem. Tal sistema de identificação ajuda a acompanhar os acontecimentos ou posicionar-se sobre eles.

chamada de “Crise do Diesel”, foi uma paralisação dos caminhoneiros autônomos com extensão nacional iniciada no dia 21 de maio de 2018.

Conforme a reportagem publica no dia 24 de maio “Quem são e o que querem os caminhoneiros que estão parando o País?”⁵, as principais reivindicações eram a redução do preço do diesel, isenção de pedágio de eixos suspensos e o fim do PIS/Cofins sobre o diesel. A paralisação durou 11 dias, atingiu 24 estados, provocando desabastecimento, interrupção de exportações e efeitos nocivos em várias outras áreas: linhas de ônibus foram reduzidas em todo País, os Correios suspenderam postagens, a produção de frigoríficos e abatedouros foi paralisada e houve falta de hortifrutigranjeiros em muitas cidades brasileiras.

O termo “caminhoneira” é usado popularmente (quase sempre de forma pejorativa) para se referir a homossexuais do gênero feminino, dando a entender que as lésbicas são obrigatoriamente seres hipermasculinizados, beirando à brutalidade, à semelhança da imagem que vulgarmente se faz dos motoristas de veículos grandes e pesados como os caminhões. Aproximando o termo da maneira como é pronunciado em sua forma coloquial, as manifestantes se declaram não “lésbicas” ou “homossexuais”, mas “caminhonerias”, declarando apoio ao movimento dos profissionais em greve e, por consequência, oposição ao (des)governo de então.

O protesto registrado na Figura 2 dialoga com os pontos mais latentes do cenário político brasileiro contemporâneo à 22ª edição da Parada: a gestão de Michel Temer; o assassinado de Marielle Franco; a prisão de Lula e a greve dos caminhoneiros. Respondendo aos vários enunciados que circulavam na sociedade brasileira, os enunciados-protestos foram formatados de modo a promover o posicionamento daquelas que se manifestavam, portanto, a compreensão delas deve, obrigatoriamente, considerar a realidade concreta em que foram produzidos, veiculados e recebidos.

O jogo de palavras promovido entre os signos linguísticos “caminhoneiros” e “caminhonerias” e a ambiguidade existente nesta última constroem com humor o posicionamento das manifestantes frente aos fatos sociais. Elas se apropriam de maneira livre da linguagem a ponto de cometerem, propositalmente, um erro ortográfico; isso ocorre porque o dia que ocorre a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo é justamente o tempo do *carnaval*, da liberação temporária, provisória da vida, o que possibilita a transgressão posicionada valorativamente e materializada na linguagem em uso.

O carnaval, na concepção bakhtiniana, é o local da inversão, da explosão de *alteridade*, do extravasamento. Momento em que se revoga, antes de tudo, o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção e etiqueta. Tal (re)organização da realidade faz com que predomine nesses ambientes a língua não-oficial, que se relaciona sobretudo com as injúrias e o riso. Bakhtin dedica todo um amplo capítulo, o segundo de *A Cultura Popular*, à análise das formas específicas de linguagem através das quais a cultura cômica popular se expressa e se faz presente na obra de François Rabelais.

O autor trata da *linguagem da praça pública*, cujas imagens verbais introduzem-se na cosmovisão carnavalesca. A suspensão provisória das relações de poder, a eliminação de regras e tabus vigentes e o encontro de tudo o que não era oficial criavam, na praça pública, um tipo particular de comunicação – ao mesmo tempo ideal e real entre as pessoas – inconcebível em situações ordinárias.

Elaboravam-se formas especiais do vocabulário e do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes de etiqueta e da decência (BAKHTIN, 2013, p. 9).

Tal fenômeno motivou o aparecimento de uma comunicação carnavalesca típica: caracterizada pelo uso de uma linguagem familiar, na qual as distâncias entre os sujeitos em

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/quem-sao-e-o-que-querem-os-caminhoneiros-que-estao-parando-o-pais.ghtml>. Acesso em 07 jul. 2019.

interação eram abolidas, na qual frequentemente se usavam séries de blasfêmias e de palavras obscenas.

A linguagem popular apresenta um dos fenômenos mais antigos da língua: o *tom duplo*. Não se pode distinguir claramente nela os elogios e os insultos, diz Bakhtin. Os elogios são irônicos e ambíguos e, definitivamente, são insultos; como também esses últimos não se podem separar de todo do elogio, de modo que frequentemente têm um sentido afetivo:

O vocabulário da praça pública em festa injuria louvando, e elogia injuriando. (...) O louvor ou a injúria podem predominar: um está sempre a transformar-se no outro. O elogio contém *implícita* a injúria, ele está prenhe da injúria e, inversamente, a injúria está prenhe do elogio” (BAKHTIN, 2013, p. 364, *grifo do autor*).

Esta ambivalência, esta presença do positivo e do negativo juntos caracteriza toda a linguagem da cultura cômica popular, as imagens nunca são definitivas, isoladas, inertes, mas dotadas de uma “ambivalência regeneradora” (BAKHTIN, 2013, p. 19) graças à visão dinâmica, viva, construtiva e globalizante na qual se funda. A figura do *duplo tom* que une elogios e insultos na linguagem popular, coroa e destrona ao mesmo tempo, conclui o filósofo.

Esse *duplo tom* – que foge aos usos cotidianos – da linguagem popular de que trata Bakhtin é, segundo Butler (2018), comum em situações em que protestos são promovidos: “E algumas vezes ‘o povo’ age por meio do silêncio coletivo ou do uso irônico da linguagem; seu humor e até mesmo seu escárnio se apropriam e assumem o controle de uma linguagem que busca desviar das finalidades usuais” (p. 176).

Percebe-se, assim, que as formas de comunicação da Parada do Orgulho LGBT, à semelhança da cultura popular estudada por Bakhtin, adaptam-se à sua visão de mundo, ao seu sentido da relatividade, do *dever*, da transformação, do provisório, da igualdade, da liberdade, do refratário com respeito a tudo o que se apresenta como definitivo, já realizado, eterno e absoluto. Por esse motivo, elas têm, em contraste com as formas de comunicação cotidiana, uma intenção decididamente desalienante, haja vista que, ao ressemantizar termos comumente empregados para denegrir o sujeito LGBT, os manifestantes se apropriam do léxico, tomando, assim, posse tanto dos termos quanto de seus (novos) sentidos do quais estavam apartados, alienados.

A partir dos estudos do Círculo, entendemos que é o julgamento de valor que determina a seleção verbal e o todo da forma verbal; são os sentidos constituídos na dinâmica em sociedade que orientam as escolhas dentre as possibilidades lexicais existentes: “O falante seleciona as palavras não no dicionário, mas no contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor” (BRAIT, 1994, p. 21). A *entonação*, o *tom avaliativo*, constitui-se como o elemento que estabelece um firme elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal.

A partir do que foi exposto, percebemos que, dada suas arquitetônicas, os cartazes expostos durante a Parada do Orgulho LGBT de São Paulo em 2018 foram produzidos não só para cumprir uma função nas ruas, mas também para marcar a presença do participante na internet. Pode-se supor que os cartazes foram usados maciçamente na manifestação como estratégia de visibilidade para as redes sociais. Isso porque, além de usarem textos que circulam nas redes sociais, muitos reproduzem o *estilo* paródico, zombador e debochado das publicações em plataformas virtuais, sem falar na referência às *hashtags* populares na rede, estendendo a lógica da indexação que torna o conteúdo visível para catalogá-lo e arquivá-lo. A presença de procedimentos próprios da internet evidenciam que o autor é um usuário frequente das mídias virtuais e talvez tenha a intenção de usar a imagem do cartaz em uma postagem, evidenciando sua participação na manifestação.

Ao serem midiaticizados, os cartazes podem encontrar outros destinatários para além dos presentes no evento, pessoas que se sentem representadas pela mensagem veiculada, estabelecendo, assim, um elo entre aqueles que participaram efetivamente do evento e todos os outros que acessam os enunciados por meios eletrônicos, alargando ainda mais a abrangência de quem são as pessoas que a Parada representa. Butler (2018) trabalha com a noção de “povo” para se referir àqueles que, de fato, as assembleias englobam. Para a autora, as mídias funcionam como uma via de acesso aos locais de manifestação para os não presentes ao mesmo tempo que promovem a ampliação do seu público:

O acesso a qualquer praça pública pressupõe o acesso a alguma mídia que transmita os eventos para gora daquele espaço e tempo; a praça pública está agora parcialmente estabelecida como um efeito da mídia, mas também como uma parte do aparato enunciativo por meio do qual um grupo de pessoas afirma ser o povo (BUTLER, 2018, p. 188).

Portanto, ao produzir seu cartaz, o manifestante, sabendo da possibilidade do registro e veiculação na internet, leva em consideração a figura do que Bakhtin (2011a) chama de o *entendedor* ou o “terceiro” no diálogo. No caso em questão, o produtor do cartaz é o primeiro no diálogo; o leitor, ou seja, o público presente na Parada, representaria o segundo; e o entendedor é aquele outro que, apesar de não ser o destinatário imediato do cartaz, é levado em consideração, já que toda palavra quer ser ouvida e *respondida*, não se detendo à compreensão imediata, mas abrindo caminhos de forma ilimitada:

O entendedor se torna inevitavelmente um *terceiro* no diálogo (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que, além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes do diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem um destinatário (...) cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo (...). Contudo, além desse destinatário (segundo) o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um superdestinatário (o terceiro) (BAKHTIN, 2011a, p. 332-333, *grifo do autor*).

Por conta do nosso momento histórico – por vivermos em uma sociedade na qual o cotidiano de quem mora em grandes centros, tal como São Paulo, onde ocorreu a Parada, é fortemente marcado pela comunicação via plataformas virtuais, e as redes sociais digitais (com destaque ao Facebook, Twitter e Instagram) representam um espaço extremamente popular de interação social –, percebemos um fenômeno interessante. Ao que parece, o *entendedor*, na acepção bakhtiniana, ou seja, aquele que entraria em contato após o ocorrido, seria na verdade o primeiro a ser considerado pelo produtor do cartaz, já que a exposição da imagem do manifestante seria mais duradoura na rede se comparada às poucas horas do evento em si.

Soma-se a isso o fato de que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diariamente tornou-se representação” (DEBORD, 1997, p. 13), ou seja, pela mediação das imagens e mensagens dos meios de comunicação de massa, os indivíduos em sociedade abdicam da dura realidade dos acontecimentos da vida, e passam a viver num mundo movido pelas aparências e consumo permanente de fatos, notícias, produtos e mercadorias.

Assim, mais do que sermos nós mesmos, estamos preocupados não só em parecer, mas em aparecer. Segundo Pena (2012), o sujeito contemporâneo acredita que sua vida é um espetáculo em que ele mesmo é o protagonista. Com isso, acredita que pode entrar na intimidade dos outros criando alteridades, idealizando heróis:

A espetacularização da vida toma o lugar das tradicionais formas de entretenimento. Cada acontecimento em torno de um indivíduo é superdimensionado, transformando em capítulo e consumido como um filme. Mas a valorização dos acontecimentos individuais é diretamente proporcional à capacidade desse indivíduo em roubar a cena, ou seja, em torna-se celebridade (PENA, 2012, p. 33).

Guy Debord (1997) define o “espetáculo” como o conjunto das relações sociais mediadas pelas imagens; nessa conjuntura, o autor define a *sociedade do espetáculo* como uma fase específica da sociedade capitalista, em que há uma interdependência entre o processo de acúmulo de capital e o processo de acúmulo de imagens, sendo impossível, nessa sociedade, a separação entre as relações sociais e as relações de produção e consumo de mercadorias.

A sociedade do espetáculo é o próprio espetáculo, a forma mais perversa de ser da sociedade de consumo. Como bem observa José Arbex Jr. no livro *Showrnlismo: a notícia como espetáculo* (2001):

O espetáculo – diz Debord – consiste na multiplicação de ícones e imagens, principalmente através dos meios de comunicação de massa, mas também dos rituais políticos, religiosos e hábitos de consumo, de tudo aquilo que falta à vida real do homem comum: celebridades, atores, políticos, personalidades, gurus, mensagens publicitárias –

tudo transmite uma sensação de permanente aventura, felicidade, grandiosidade e ousadia. O espetáculo é a aparência que confere integridade e sentido a uma sociedade esfacelada e dividida. É a forma mais elaborada de uma sociedade que desenvolveu ao extremo o ‘fetichismo da mercadoria’ (felicidade identifica-se a consumo). Os meios de comunicação de massa – diz Debord – são apenas ‘a manifestação superficial mais esmagadora da sociedade do espetáculo, que faz do indivíduo um ser infeliz, anônimo e solitário em meio à massa de consumidores (ARBEX JÚNIOR, 2001, p. 69).

Desta maneira, as relações entre as pessoas transformam-se em imagens e espetáculo. “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”, argumenta Debord (1997, p. 14). O consumo e a imagem ocupam o lugar que antes era do diálogo direto e pessoal, ocupação essa que se dá por meio da TV, da internet e de outros meios de comunicação de massa, publicidades, marcas etc., produzindo o isolamento e a separação social entre os seres humanos. Por exemplo, questões antes tratadas em forma de diálogo, em assembleias, encontros ou no seio familiar passam a ser abordada em telenovelas, filmes ou campanhas publicitárias, obedecendo aos propósitos de seus produtores. O que pode causar uma devastadora inversão da noção de valores. O espetáculo se constitui a realidade e a realidade o espetáculo. Já não se tem um limite definido para ambas.

A possibilidade de obter muitas curtidas e compartilhamentos nas redes sociais estimula, então, o manifestante, forjado na sociedade do espetáculo em que vivemos, a produzir cartazes de protesto como o que expomos a seguir, em que duas populares figuras públicas de esferas diferentes são usadas como representações de visões de mundo opostas e, portanto, para a defesa de um posicionamento político.

Considerações finais

A 22ª edição da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo trouxe, portanto, muitos exemplos do poder do riso transgressor. A partir dos cartazes analisados, pudemos perceber que manifestantes ironizam e ressignificam as relações de poder ao transvalorizar o sentido de alguns *signos linguísticos*, bem como protestam, de modo bem-humorado, contra a conduta de parte da classe política brasileira.

Os enunciados carregados em meio à manifestação popular são respostas a eventos tanto da realidade brasileira de modo geral quanto da comunidade LGBT em particular. Tudo isso permeado da ironia que promove o riso ambivalente e transgressor enquanto posicionamento estético na ética do Brasil contemporâneo:

O riso é uma posição estética determinada diante da realidade, mas intraduzível à linguagem da lógica, isto é, é um método de visão artística e interpretação da realidade e, conseqüentemente, um método de construção da imagem artística, do sujeito e do gênero. O riso carnavalesco ambivalente possuía uma enorme força criativa, força essa formadora de gênero. Esse riso abrangia e interpretava o fenômeno no processo de sucessão e transformação, fixava no fenômeno os dois polos da formação em sua sucessividade renovadora constante e criativa: na morte prevê-se o nascimento; na vitória a derrota; na derrota, a vitória; na coroação, o destronamento etc. O riso carnavalesco não permite que nenhum desses momentos da sucessão se absolutize ou se imobilize na seriedade unilateral. (BAKHTIN, 2011b, p. 189).

Os vários enunciados que foram produzidos em forma de cartaz de protesto e expostos durante a 22ª edição da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo nos levam a refletir acerca da linguagem enquanto um fenômeno fundamentalmente dialógico de modo que a comunicação é sempre um ato social e, portanto, todo enunciado é um *elo* na cadeia discursiva, carregado de dizeres anteriores e prenhe de possibilidades de réplicas, demonstrando desse modo sua “natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011a, p. 271):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles (...). É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2011a, p. 297).

Todo enunciado, portanto, constitui-se numa relação dialógica direta com os enunciados do outro. Citar o discurso de *outrem* não é um fenômeno particular de algumas situações comunicativas particulares, mas trata-se da própria condição de existência do enunciado ainda que nem sempre percebamos que:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2011b, p. 223).

As relações dialógicas de que trata a teoria do Círculo não se reduzem apenas a citações diretas ou indiretas de enunciados ou palavras, mas reside em um aspecto mais profundo da comunicação: “Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um do outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos uma convergência de sentidos” (BAKHTIN, 2011a, p. 331). Por isso, as relações dialógicas são, sobretudo, semânticas. Desse modo, constituem-se como relações axiológicas, com índices valorativos, pois não existe neutralidade discursiva.

Segundo o Círculo de Bakhtin, todos os discursos são dialógicos porque os enunciados originam-se de outros enunciados anteriormente proferidos de modo explícito ou implícito, conscientemente ou não, e são direcionados para o outro, ou melhor, estão em busca de uma *resposta/uma contrapalavra* desse outro:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 1990, p. 89).

Todas as imagens dos cartazes e faixas deste estudo estão, dessa maneira, em relação dialógica umas com as outras já que estabelecem diálogos porque são do mesmo gênero discursivo, orbitam em torno das temáticas do mesmo grupo social em um mesmo momento histórico, e possuem marcas enunciativas comuns: utilizam linguagem simples e clara, com textos curtos e impactantes; o tom é quase sempre irreverente e provocativo. Outro ponto em comum entre os enunciados analisados diz respeito à multimodalidade, além das palavras, as cores, desenhos e outros símbolos atuam na construção semântica dos protestos; apropriação livre do léxico, com ambiguidades, erros gramaticais propositais, apropriação de palavras valoradas negativamente promovendo sua ressignificação e nova valoração. Quanto à sintaxe, os enunciados são em sua maioria sintagmas nominais ou então construídos em forma de períodos simples.

Outro aspecto comum a todos os enunciados aqui em análise é a sensação geral que passam de que, em português ou inglês, com ou sem humor, os cartazes foram feitos para amplificarem nas mídias digitais ou tradicionais os discursos de seus portadores. Revelando que foram pensados não apenas para serem vistos ao vivo, mas para serem fotografados, filmados e compartilhados em ambientes virtuais. A possibilidade de escrever um *enunciado* que se transformasse em viral reflexivo, seja pelo discurso de *réplica*, de criatividade e de sofisticação, somada à liberdade discursiva (via a *linguagem da praça pública*), potencializou a elaboração de *enunciados carnavalescos* que contribuíram de maneira debochada para escrever parte da história de luta política da comunidade LGBT do Brasil.

Referências

- ARBEX JUNIOR, J. **Showrnlismo**: a notícia como espetáculo. São Paulo: USP/SP. Tese de doutoramento no Departamento de História da USP, 2001.
- BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 8. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética de Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernadini e outros. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D.; FIORIN, J. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994, p. 11- 27.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. (Trad. Fernanda Siqueira Miguens) 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FONSECA, J. **Caricatura: a imagem gráfica do humor**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

PENA, F. **1000 Perguntas sobre Jornalismo**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

UTOPIAS NA DISTOPIA: UMA ANÁLISE DA REALIDADE NOSTRADÂMICA DE O LORAX¹

Mikaela Silva de Oliveira²
Rafael Oliveira da Silva³
Maria da Penha Casado Alves⁴

Resumo: Nos últimos tempos vê-se um crescimento e um destaque na leitura de *distopias*, gênero este que retrata um tempo obscuro, consequência de ações do passado, em que traz discussões e críticas ao que ocorre na realidade. Sagas, como *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, é um exemplo claro deste gênero. Mas não fica só nos livros, filmes também se destacam, como *O Lorax: em busca da tréfula perdida*, obra esta que retrata uma cidade de plástico que sofreu com desmatamento. Em *O Lorax*, os personagens utilizam-se de discursos utópicos para formar a cidade *distópica* e também discursos utópicos para sair desta cidade. Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo analisar, através deste filme, a relação das *utopias* nas *distopias*, como uma está intrínseca à outra, principalmente. Como resultados preliminares, temos que essas *utopias* são uma boa base para as *distopias*, visto que este gênero se alimenta de sonhos e esperanças, além de revoluções, que essas *utopias* proporcionam abertamente. Para entender isso, temos como base os estudos sobre *utopia* de Gardiner (2010), no qual nos apresenta a diferença entre essas *utopias*, e sobre a *carnevalização* de Bakhtin (2010a, 2010b). Analisamos, assim, através da perspectiva interpretativista, do método indiciário de Ginzburg e ancorados na área de Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Carnaval. Utopia tradicional. Utopia crítica. Distopia. Revolução.

Introdução

Uma busca no Google sobre os livros mais vendidos no Brasil até o dia 18/09/2019 tem como primeiro resultado um levantamento feito pela revista *Veja*⁵ e, nele, é possível encontrar 5 exemplares de ficção *distópica*, sendo eles, em ordem de aparição: *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood, *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, *Admirável Mundo Novo*, de Aldus Huxley e *1984*, de George Orwell.

É inegável o fato de que esse tipo de literatura tem chamado a atenção do público brasileiro, dado a quantidade de vezes que aparece na lista ocupando 5 das 20 colocações entre os livros mais vendidos no país, mas, direcionando nossa pesquisa para além das terras *distópicas* brasileiras, é possível também perceber que esse tipo de literatura tem tido grande repercussão a nível mundial.

Dados levantados pelo site *Book Riot*⁶ acerca dos livros mais vendidos entre jovens adultos apontam que, dentre livros como *Harry Potter E A Pedra Filosofal*, da autora J.K. Rowling, com o marco de 107 milhões de cópias vendidas mundialmente, e o clássico *Anne de Green Gables*, da autora L.M. Montgomery, com cerca de 50 milhões de cópias vendidas, encontra-se o livro de ficção *distópica Jogos Vorazes*, da autora Suzanne Collins, com 23 milhões de cópias vendidas mundialmente.

De fato são números expressivos que bastariam para ilustrar o alcance desse tipo de literatura entre os leitores mais jovens, mas a pesquisa ainda traz dados mais específicos relacionados à venda dos exemplares seriados, das sagas, e neles é possível encontrar duas sagas *distópicas*, em

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

² Licenciada em letras, português, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: mikaelasilva682@gmail.com

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: rafaelodsilva@gmail.com

⁴ Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC. Profa. Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: penhalves@msn.com

⁵ Acessar link: <https://veja.abril.com.br/livros-mais-vendidos/ficcao/11-09-2019/>

⁶ Acessar link: <https://bookriot.com/2016/02/29/the-best-selling-young-adult-books-of-all-time/>

ordem de aparição, *Jogos Vorazes*, com 65 milhões, e a saga *Divergente*, da autora Veronica Roth, com 20 milhões vendidos mundialmente.

Mas, afinal, de que tratam as *distopias* para que seja possível alcançar esse sucesso? Em suma, as *distopias* narram uma realidade nebulosa e desesperançosa que pode vir a assolar o mundo da vida num futuro próximo. De um ponto de vista minimalista, a *distopia* é a narrativa da desolação e da ruína da sociedade. No entanto, se partirmos de uma perspectiva e nos voltarmos para as práticas discursivas intrinsecamente relacionadas com o gênero, aí torna-se possível perceber a sua ambivalência. Elucida-se não somente seu caráter pessimista e nostradâmico, mas também as luzes utópicas que clareiam o sonho de futuro que as personagens desses livros carregam em si.

Não bastasse o sucesso que a *distopia* tem no que diz respeito ao mercado editorial mundial, é possível observar também em outras mídias que as narrativas *distópicas* têm chamado bastante atenção ao longo dos anos. O filme *Metrópolis*, de 1927, foi, talvez, o pioneiro no que diz respeito a narrativas *distópicas* no cinema. Nele, conhecemos uma cidade futurista do ano de 2026 chamada Metrópolis, que é dividida entre a classe trabalhadora (pobres), condenada a viver no subterrâneo, e a planejadora (ricos), que vivem na superfície da cidade.

Filmes infantis como *Wall-e*, 2008, e *O Lorax: Em Busca da Trúfula Perdida*⁷, 2012, também adentram no terreno catastrófico da *distopia*. Em *Wall-e*, somos apresentados a um planeta Terra totalmente deserto e coberto de lixo. Uma realidade na qual os seres humanos foram condenados a viver no espaço vagando sem rumo enquanto robôs tentam limpar o planeta. Já em *O Lorax*, somos apresentados a Thneedville, a cidade de plástico, sem natureza, na qual as pessoas precisam comprar ar engarrafado para poder sobreviver.

Com base no que foi exposto, a fim de problematizar essa relação ambivalente da *distopia* com a *utopia*, pretende-se, no presente artigo, fazer uma breve análise acerca do filme *O Lorax*. Para tal, partimos dos pressupostos de Bakhtin (2010a, 2010b) acerca da *carnevalização* e sua natureza ambivalente, transgressora e utópica, bem como das reflexões acerca da *utopia*, ou *utopias*, feitas por Gardiner (2010), que nos apontam diferentes possibilidades de pensar a *utopia*. Sendo assim, apresentamos uma reflexão acerca da *distopia conservadora* e da *utopia crítica* (GARDINER, 2010) para então problematizar o papel da *distopia* no que diz respeito a aglutinação das *utopias*.

1. A ambivalência da distopia: sociedade disciplinar, positividade e carnaval

Para que seja possível enxergarmos não apenas as luzes catastróficas mas também as luzes esperançosas que a *distopia reflete e refrata* em sua arquitetônica ambivalente, é necessário que alguns conceitos ligados à sociedade e à linguagem sejam trazidos à tona, nesse caso a) a *sociedade disciplinar* (HAN, 2017a), b) a *positividade* (HAN, 2017a) e c) a *carnevalização* da linguagem (BAKHTIN, 2010a, 2010b). Na presente sessão, faremos uma revisão sumária desses três conceitos para que a compreensão da ambivalência da *distopia* se torne mais clara.

Um dos elementos importantes que constituem a *distopia* é a sua representação da sociedade disciplinar. A sociedade disciplinar, segundo Han (2017a), visa o melhoramento e, a fim de atingir esse melhoramento, os sujeitos que a integram são submetidos ao controle por meio do *panóptico*. Nesse sentido, toda a sociedade passa a ser controlada e vigiada. Na *distopia*, geralmente, existe uma instituição maior que representa o grande ser controlador, para além de apenas instituições panópticas como escolas, fábricas, hospitais, presídios, etc.

Ao tratar do *panóptico* de Bentham, Han (2017a, p. 107) afirma que os sujeitos

[...] são expostos à solidão em vista de um melhoramento [...]. O olhar do observador alcança cada canto da cela, enquanto que ele próprio permanece invisível para os presos [...]. Com o auxílio de técnicas refinadas cria-se a ilusão de uma vigilância permanente.

⁷ Doravante apenas *O Lorax*.

Captura de tela 1 - Thneedville, a cidade de plástico.



Fonte: O LORAX, 2012.

Em *O Lorax*, a grande instituição controladora, que representa esse olhar vigilante, é a indústria O'Hare Air, que vende ar fresco engarrafado para os cidadãos de Thneedville, a cidade de plástico. Ninguém sai da cidade sob o pretexto de que a ela é o que há de melhor no mundo. Assim, o grande benfeitor e fundador da O'Hare Air, Alúcio O'Hare, garante que ninguém saia da cidade e vigia a todos através de câmeras espalhadas por toda a cidade.

A relação da população com a cidade é de gratidão, pois ela resolve todos os seus problemas. Na localidade, não é preciso se preocupar com para onde o lixo ou a poluição vai, porque tudo é de plástico, tampouco importa se o ar é ruim, pois é possível comprar ar puro a qualquer momento. Dessa maneira, é possível perceber que um outro elemento contribui para que o controle da cidade seja mantido: o excesso de positividade.

Para Han (2017a), o excesso de positividade leva os sujeitos a abolir todo o tipo de negatividade em detrimento da exposição do positivo. Assim sendo, é preciso se convencer de que a cidade é boa, que é um sonho realizado, muito embora as pessoas convivam com mazelas como ar sujo e radiação na água. No filme, as pessoas estão sempre felizes e agradecendo, o que fica bem evidente quando analisamos a letra da canção de abertura da do filme que diz: "Esse é o meu lugar/ Perfeito e sempre assim vai ser/ Aqui ninguém fica à toa/ A vida é muito boa/ Pra qualquer pessoa/ Um viva para Thneedville!" (O LORAX, 2012).

A música, cuja alegre melodia e harmonia nos apresenta à cidade de plástico, prepara o tom *distópico* da narrativa ao mostrar a maneira como essa sociedade futurística vive: sem árvores, sem ar limpo, sem natureza e presos, por vontade própria, a uma cidade falsa. Presos à positividade, os cidadãos são incapazes de notar como vivem até que alguém os ajuda a enxergar a luz da esperança.

Em certo ponto da narrativa, o personagem Ted deixa a cidade utópica e se depara com o ambiente externo que a circunda totalmente devastado. Em uma casa no meio do nada, na rua em que o Lorax partiu, ele se encontra com o Umavez-ildo que o conta como ocorreu o desmatamento das árvores. Ao longo de alguns encontros e histórias, Ted consegue uma semente de trúfula⁸, a semente da esperança, com a qual reside a promessa do reflorestamento e de uma vida para além das dependências de Thneedville.

A narrativa apresentada em *O Lorax* lança mão de um futuro *distópico* para tentar causar uma reflexão acerca do que estamos fazendo no presente e a que pontos podemos chegar. Essa idealização de futuro nada mais é que a subversão da realidade em que vivemos. Dessa maneira, a *distopia* põe a cosmovisão oficial da vida de pernas para o ar e nos mostra um futuro carnavalizado.

⁸ Árvore típica do filme.

A carnavalização da linguagem, segundo Bakhtin (2010b), diz respeito à semiotização das práticas do carnaval medieval feita pela literatura. Bakhtin observou que em certos romances era possível identificar práticas discursivas que representavam o carnaval popular.

No carnaval medieval, criava-se um mundo às avessas que ia em direção oposta ao mundo oficial. A carnavalização

[...] caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas “ao avesso”, “ao contrário”, das permutações constantes do alto e do baixo (“a roda”), da face e do traseiro, e pelas diversas formas de paródias, travestis, degradações, profanações, coroamentos e destronamentos bufões. (BAKHTIN, 2010a, p. 10)

Nas *distopias*, a lógica oficial da vida é subvertida. Nela, a vida é representada como uma grande degradação da cosmovisão oficial da realidade em detrimento de uma realidade decadente. No entanto, é preciso reconhecer a natureza ambivalente do carnaval de Bakhtin para que possamos, de fato, compreender a *distopia*. De fato, estamos diante de um mundo decadente, mas nem tudo representado na *distopia* nos direciona à vozes pessimistas.

A cidade que vemos em *O Lorax*, por exemplo, pode causar no espectador uma reflexão de onde podemos chegar totalmente ambivalente: podemos chegar ao ponto de precisar comprar ar engarrafado, ou podemos passar a respeitar a natureza e construir um futuro melhor agora. Na *distopia*, portanto, estamos diante de um forte embate entre *utopias* e é preciso enxergar esse embate não como a mera idealização de cidades ideais, ou não, mas sim, como afirma Gardiner (2010) ao tratar das *utopias*, como “manifestações dos conflitos sociais e ideológicos difusos em relação aos rumos desejados para a mudança social.”. (p. 214)

2. Utopia conservadora: vozes opressoras

Gardiner afirma que a *utopia*, “no seu pior, representa um tipo de nostalgia dolorosa por um ‘paraíso perdido’ impossível de ser realizado, que talvez não seja menos debilitante e deturpante quanto a própria ideologia” (2010, p. 222). Entretanto, no que diz respeito à *distopia*, estamos diante não apenas da *utopia* em seu pior, mas também em seu melhor. Sendo assim, classificar a *utopia tradicional* presente na *distopia* como mera nostalgia dolorosa, parece-nos um tanto superficial para o caso. A *utopia conservadora* que é *refletida e refratada* pela *distopia* nem sempre impõe coações para preservação de um passado glorioso. No entanto, é correto, sim, afirmar que se trata de uma coação que busca “proteger” os valores defendidos por uma determinada ideologia.

Para Gardiner, a *utopia conservadora*

a serviço da ideologia dominante contribui para as técnicas centralizadoras e hegemônicas em uma sociedade pela projeção de um princípio ‘superior e (imaginário) de unidade social coletiva’. Ou seja, a ‘má’ utopia projeta uma unidade falsa que legitima uma estrutura de poder particular e obscurece a realidade de interesses materiais divergentes (2010, p. 218).

Trata-se, portanto, de uma subversão do conceito de *utopia*, que seria o não-lugar, o lugar inalcançável que passou a representar o lugar ideal, perfeito, livre de opressões. A *utopia tradicional* se utiliza do discurso da *utopia comum* para assim exercer, naturalmente, seu poder centralizador e violento. No filme, as pessoas se submetem à vigilância e ao cárcere da cidade de plástico sob o pretexto de que vivem na cidade perfeita, onde eles tem tudo que precisam, apesar das mazelas com as quais precisam conviver. Dessa maneira, o controle exercido pelo Sr. O’Hare, que visa apenas manter seu negócio lucrativo de venda de ar puro, se estabelece sem nenhuma objeção.

Ao tratar da topologia da violência, Han (2017b) afirma que é possível exercer controle sobre sujeitos sem que seja necessário o uso da violência marcial. Segundo ele,

[...] a violência simbólica é uma modalidade que se serve do automatismo do costume. Ela se inscreve nas coisas autoevidentes e naturais, nos modelos de percepção e de comportamento que se tornaram hábito. A violência, de certo modo, é *naturalizada*. Sem o emprego da violência física, marcial, ela provê as condições para que as relações de domínio vigentes se mantenham. (P. 23, grifo do autor)

O postulado acima nos ajuda a compreender como o discurso da *utopia tradicional*, refletido e refratado nas *distopias*, se instaura dentro da narrativa pautado em uma violência sorrateira. Disfarçado por um discurso conservador que busca proteger um ideal supostamente comum de uma sociedade, torna-se possível controlá-la. Em *O Lorax*, por exemplo, busca-se preservar o estilo de vida da cidade de plástico. Entretanto, embora os cidadãos compreendam as ações violentas de controle como preservação, elas são, na verdade, voltadas unicamente para preservação do bem-estar da empresa do Sr. O'Hare. Árvores dão ar de graça e as pessoas não podem saber disso.

Captura de tela 2 - Sr. O'Hare, o benfeitor.



Fonte: O LORAX, 2012

Quando Ted confronta a hegemonia do Sr. O'Hare, pondo em xeque seu discurso anti-natureza, ele apela para a distorção, a fim de manter seu controle:

[Sr. O'Hare]: Pessoal, a última coisa que vão querer são árvores. São imundas! E espalham aquela seiva nojenta e pegajosa por toda a parte. Tem formigas venenosas e abelhas assassinas... Pensem nas crianças! E, acabei de lembrar, elas fazem folhas! Vocês sabem disso, não é, que as folhas, elas caem... elas caem onde bem entendem?

[Audrey]: Que isso? Todos sabem porque você é contra as árvores. Porque produzem ar fresco...

[Ted]: De graça!

[Sr. O'Hare]: Eu estou magoado! Você está mentindo!

[Audrey]: Eu não estou mentindo! Isso se chama fotossíntese!

[Sr. O'Hare]: Ela está inventando tudo isso! Essa palavra nem existe, pessoal! Thneedville é perfeita do jeitinho que é. Não precisamos de árvores. Esse garoto tem uma semente, precisamos detê-lo! Quem está comigo, eu quero ver? (O LORAX, 2012)

Após o trecho citado na transcrição acima, a população irradia em gritos de concordância com o discurso conservador do Sr. O'Hare. Sem uso de violência física ou marcial, as pessoas são levadas pelo discurso violento e se erguem, também, violentas; são convencidas de que precisam preservar seu estilo de vida, mesmo que isso cause dor no outro. A *utopia tradicional*, portanto, articula dentro da *distopia* as vozes violentas voltadas para o altericídio, para a violência desmedida, para a preservação dos costumes e da ideologia vigente. Nela não há espaço para quem pensa diferente, para quem busca viver para além dos moldes fornecidos pelo sistema. Na *utopia tradicional* não há espaço para o sonho.

3. Utopia crítica: vozes libertárias

O carnaval de Bakhtin, ao que parece, pode ser entendido também como a grande metáfora transgressora e está sempre voltado para um futuro, para o que pode vir a ser caso seja possível se libertar da opressão da seriedade que permeia a cosmovisão oficial da vida, como bem aponta Bakhtin (2010a):

[...] uma ênfase positiva é colocada sobre o novo que vai chegar. Esse elemento toma então um sentido mais amplo e mais profundo: ele concretiza a esperança popular num futuro melhor, num regime social e econômico mais justo, numa nova verdade.

Em certa medida, o lado cômico e popular da festa tendia para representar esse futuro melhor: abundância material, igualdade, liberdade [...]. Ela opunha-se à imobilidade conservadora, à sua “atemporalidade”, à imutabilidade do regime e das concepções estabelecidas, punha ênfase na alternância e na renovação, inclusive no plano social e histórico. (P. 70, grifos nossos)

Enquanto representante de um gênero discursivo carnalizado, posto que as distopias são representações discursivas de um mundo às avessas, a distopia não está distante dessa relação utópica ambivalente, ao contrário, estabelece nela um de seus alicerces. Se, por meio da utopia tradicional, ela reflete e refrata as vozes conservadora e centrífugas encontradas no mundo da vida, por meio da utopia crítica, ela se propõe justamente a questionar esse tipo de discurso.

A(s) utopia(s) crítica(s), segundo Gardiner (2010, p. 219),

não são simplesmente projeções imaginárias de cidades ou sociedades ideais, pois estão relacionadas a movimentos históricos e sociais reais e a atividades e desejos de determinados grupos sociais. Além disso, são reflexivas, no sentido de que estão conscientes das limitações da tradição utópica dominante e também porque ironizam a si próprias e são “internamente” desconstrutivas. Do mesmo modo, tentam delinear os contornos de uma sociedade futura desejada [...], rompem com a narrativa homogênea e unificada da utopia tradicional e demonstram a multiplicidade de futuros possíveis. (grifos nossos)

Nas representações da utopia crítica, portanto, estamos diante de um discurso questionador e anti-hegemônico que se posiciona contrário aos discursos conservadores da utopia tradicional. Em *O Lorax*, a grande questão que norteia a utopia crítica está ligada à preservação ambiental, um discurso que tem ganhado bastante força nas últimas décadas com discussões acerca do aquecimento global e da preservação de nossas florestas - tendo como último grande marco o incêndio na Floresta Amazônica que mobilizou pessoas de todo o mundo em defesa da maior concentração de floresta tropical do mundo. No filme, não há mais árvores, todas foram desmatadas para servir de matéria prima para o thneed, produto fictício feito das folhas das árvores de trífula. O desmatamento destruiu a área florestal que era lar para animais silvestres, poluindo solo, rios e ar, forçando a população a viver na cidade de plástico de Thneedville.

Captura de tela 3 - Consequências de um progresso vazio.



Fonte: O LORAX, 2012.

Ao assistir ao filme, somos levados a refletir acerca das consequências de nossos atos, dos males do progresso pelo progresso e do capitalismo nefasto. Somos forçados a ver o futuro que podemos vir a ter caso não modifiquemos a nossa forma de agir no presente. Para além desse discurso que resgatamos no contexto maior do filme, podemos observar também uma certa fagulha de revolução presente na narrativa de *O Lorax*. É possível identificar a antítese do discurso conservador no personagem Ted. O garoto desafia a ideologia vigente, questiona os valores de uma sociedade que não se importa mais com o meio ambiente e a força a enxergar algo além da

cidade falsa. Após uma perseguição, Audrey e Ted conseguem derrubar parte do muro que impede os cidadãos de Thneedville de enxergarem o exterior. A visão é de um lugar deserto, sombrio e fumacento. Bem diferente da “cidade perfeita” em que vivem.

[Ted]: Eu sou Ted Wiggins e eu falo pelas árvores. A verdade é que as coisas não são perfeitas aqui em Thneedville e elas só vão piorar! A menos que a gente faça alguma coisa, mudando as nossas atitudes. E podemos começar plantando isso! [mostrando a semente de trévo em sua mão] (O LORAX, 2012).

Captura de tela 4 - Para além dos muros.



Fonte: O LORAX, 2012.

As vozes da *utopia crítica*, refletidas e refratadas nos discursos presentes em *O Lorax*, levam-nos, de certa forma, a acreditar que é possível sim sonhar com um futuro melhor, que é possível sim despir-se das máscaras falsas e dos grilhões pesados da opressão durante o carnaval e, mais do que isso, de que é possível, como diria Gal, fazer o grande final, onde tudo de novo começa, posto que “no seu melhor, a utopia é uma excelente arma na luta contra os efeitos negativos da ideologia e contra a estrutura de uma autoridade não legitimada e a dominação” (GARDINER, 2010, p. 222).

4. As revoluções são infinitas: a semiotização da fagulha

A menos que você se importe de montão
Nada vai melhorar, não vai, não.
Dr. Seuss

Tendo conhecimento agora do que se trata essa *utopia*, em que sentido as *utopias* apresentadas aqui teriam ligação com a *distopia*? Segundo Hilário (2013),

o objetivo das distopias é analisar as sombras produzidas pelas luzes utópicas, as quais iluminam completamente o presente na mesma medida em que ofuscam o futuro. Elas não possuem um fundamento normativo, mas detêm um horizonte ético-político que lhes permite produzir efeitos de análise sobre a sociedade. (p. 205)

Há uma ponte entre a *distopia* e a *utopia*, e o que passa entre essa ponte, chamamos de imaginário. A *utopia* e a *distopia* projetam um futuro, seja ele possível ou não, em que as mazelas do passado constroem o presente da obra, trazendo uma solução revolucionária, uma solução que a *utopia* ilumina e a *distopia*, através da *utopia*, questiona.

A *utopia tradicional* presente em *O Lorax* vem mostrar uma cidade devastada por consequências do desmatamento desenfreado e traz como salvador o senhor O'Hare que, utilizando-se do poder, torna a cidade “perfeita” para se viver, como explicado anteriormente. Portanto, a *utopia* aqui presente deixa claro que “há um problema e eu consegui resolver para vocês do meu jeito”, não deixando de lado a *distopia* presente da história, pois “quem projeta uma sociedade crê que os seres humanos estão inteiramente a sua disposição, num consenso

incondicionado” (BERRIEL, 2014, p. 19-20). O’Hare não se questionou se aqueles que viviam em Thneedville queriam aquela vida, se aproveitou da situação e implantou sua ideia, tornando a *utopia* uma “falsa liberdade”.

O poder não exclui ação e liberdade; ele faz uso da liberdade do outro, enquanto que a violência a destrói. O que é sujeito ao poder pode, inclusive, *projetar-se* na vontade daquele que o detém. A obediência servil transforma minha vontade na sua vontade. Sim, é apenas minha vontade que permite o surgimento de sua vontade. (HAN, 2017b, p. 140)

A vontade de O’Hare ultrapassa a vontade de Thneedville, tornando-os presos a essa obediência condicional ao seu senhor, tornando-os uma sociedade de seres “iguais”, como se pode ver na imagem abaixo:

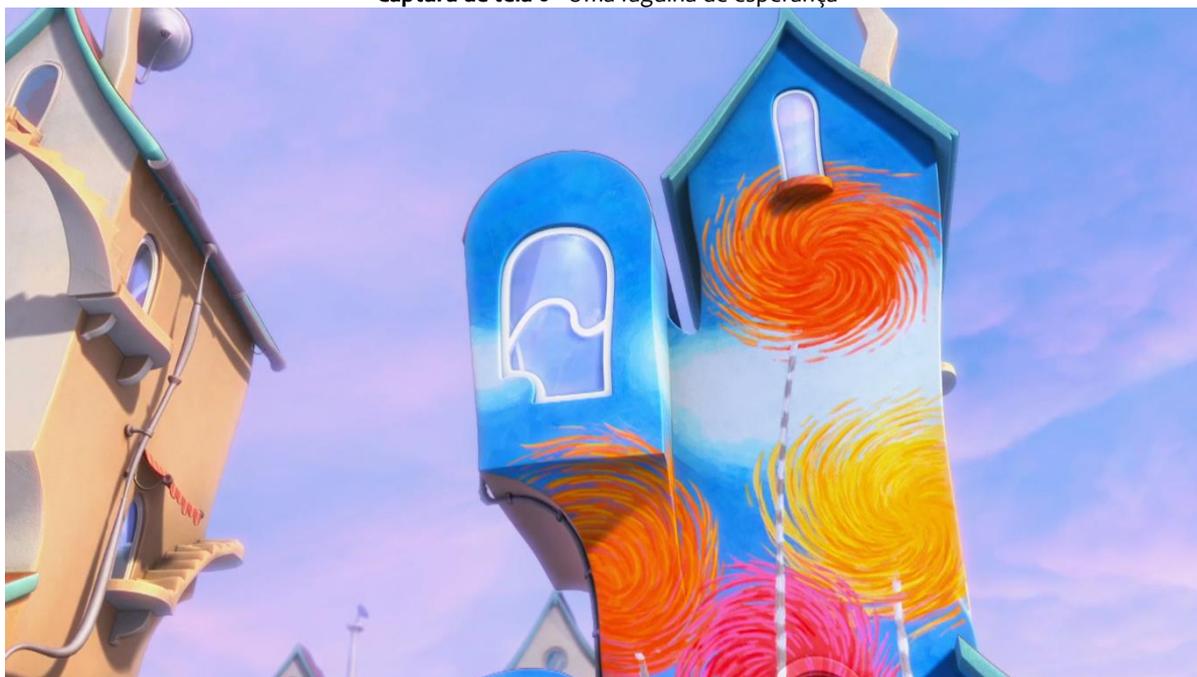
Captura de tela 5 - A cidade dos iguais



Fonte: O LORAX, 2012.

A população da cidade de *O Lorax* vive em casas iguais, naquele espaço, vigiados 24 horas por dia por olhos espalhados por toda a cidade e vivem a mando desse senhor. E aqueles que forem contra o pensamento pré-estabelecido por ele, são contidos. A personagem Audrey é um exemplo claro dessa rebeldia. Ela sonha em ver uma árvore de verdade e sua casa é pintada com uma imagem de várias árvores (Captura de tela 6), mas, ao ser descoberta pelo O’Hare, tem sua pintura apagada e com um aviso: Cortesia da O’Hare S. A, ou seja, uma lembrança de que não há *sua* vontade e sim a *minha* vontade.

Captura de tela 6 - Uma fagulha de esperança



Fonte: O LORAX, 2012

Captura de tela 7 - O controle dos sonhos



Fonte: O LORAX, 2012

A *distopia* de *O Lorax* pode ser formada por dois lados: a *utopia tradicional*, formada pelos discursos de Umavez-ildo e senhor O'Hare; e a *utopia crítica*, formada pelos discursos de Ted e Audrey. Sem esses dois lados, a *distopia* não poderia acontecer, pois ela se constrói através de alguém que tem o poder e de um outro que quer sua liberdade. Segundo Berriel (2014, p. 17) “A utopia é filha da descoberta de que a sociedade é obra exclusivamente da ação humana, sendo portanto passível de mudança de acordo com a projeção anterior”, isto é, a *utopia* está sujeita a mudanças e é nessas mudanças que a *distopia* se instala, a *distopia* se alimenta da *utopia*, tanto quanto o contrário.

A figura da Audrey é a forma mais clara de mostrar isso, pois ela é a fagulha para a revolução que Thneedville precisava, ela é a *utopia crítica* do filme e sofre com a *distopia* da história. É ela que transforma o seu desejo de revolução, no desejo de Ted e no desejo de todos, menos no desejo de O'Hare, claro. Nas palavras de Volóchinov (2017), significa que “toda palavra é um pequeno palco em que ênfases sociais multidirecionais se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto de interação viva das forças sociais” (p. 140).

Inconclusões finais

Em um único filme é possível vermos o quanto o gênero *distopia* tem relação direta com as *utopias*, mas é de extrema importância que saibamos que uma não é a outra, mas que sim, uma complementa a outra, a *distopia* nasceu da *utopia*, e isso não podemos negar. É importante lembrar também que não há apenas um tipo de *utopia*, como foi visto, e que as duas *utopias*, *tradicional* e *crítica*, são fontes cheias e impecáveis para a *distopia*, esta que surge através de pedidos, pedidos estes que a *utopia* faz tão bem.

Podemos ver em *O Lorax: em busca da trífula perdida*, como a *utopia* tem força, tanto do lado do senhor, O'Hare, quanto do lado do servil, Ted e Audrey. A carnavalização, presente de forma clara nas músicas fortes e ao mesmo tempo infantis do filme, e a forma que o poder aparece, deram a obra *distópica* ainda mais destaque ao que procuramos analisar aqui.

De forma clara e nada sutil, vimos no filme que a *utopia tradicional* transforma a *distopia* em algo real e que a *utopia crítica* faz os olhos que a tradicional fechou se abrirem, o que nos leva a concluir que a *utopia*, ainda que vista como algo completamente separado de *distopia*, com a visão de que *utopia* é bom e *distopia* é ruim, tem papel fundamental na *distopia* e não estão dissociadas, assim como a cidade de plástico não aconteceria sem a figura utópica de O'Hare, nem a revolução aconteceria sem a figura utópica de Audrey.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010b.
- BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Prefácio. In: BIANCHETTI, Lucídio & THIESEN, Juarez da Silva (Orgs.). **Utopias e distopias na modernidade: educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A Huxley e G. Orwell**. Ijuí: Unijuí, 2014.
- GARDINER, Michael. O carnaval de Bakhtin: a utopia como crítica. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart & SACRAMENTO, Igor (Orgs.). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Vozes, 2017a.
- _____. **Topologia da violência**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Vozes, 2017b.
- HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 201-215, out. 2013. ISSN 2175-7917. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201/25995>>. Acesso em: 26 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7917.2013v18n2p201>.
- O LORAX: em busca da trífula perdida**. Direção: Chris Renaud, Kyle Balda. EUA: Illumination Entertainment, 2012. 1 DVD (87 min.)
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais de método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: 34, 2017.

CONSTRUINDO UMA ESCUTA DA CRIANÇA: UM DIÁLOGO COM A FOTOGRAFIA NA ESCOLA

Angélica Duarte¹
Maria Letícia Miranda²

Resumo: Este artigo surge na intenção de revelar as enunciações que não compreendemos ou não escutamos na escola. Entendemos que tal expressões não se revelam somente no verbal, e, para compreendê-las, devemos observar também o extraverbal. Esse extraverbal não se revela só no corpo, no movimento enunciativo, ele compreende também o que acontece antes da enunciação. Usamos a fotografia, pois entendemos que nela a vida se revela, mas a foto não fala por si só. Esse verbal-corporal que a fotografia apresenta só faz sentido se cotejado com o extraverbal que confere sentido à fotografia. Nesse sentido, a fotografia apresenta-se como plano estético em que é possível ver o presenciado no momento em que é retratada. Fazemos uso dela para revelar o extraverbal. Sabendo que o evento da alteridade é alegria e dor, reafirmamos a concepção de que a infância não é um lugar só de amor e alegria. O homem é sempre o mesmo e o diferente no mesmo lugar. Nesse percurso, humanizamos a infância entretanto, este entendimento só será acessível quando compreendermos a criança para além do verbal.

Palavras-chave: escola, escuta e fotografia

Introdução

Sabendo que o evento da alteridade é alegria e dor ao mesmo tempo, e que humano no homem é a alteridade, esse evento de alteração, de alteridade, é um encontro de alargamento, de dor. Existe, nesse lugar de convívio das crianças, esse lugar onde as crianças são esses sujeitos da educação, uma ideologia de que nele só há alegria. Afirmamos com discursos e ações a concepção de que a infância é um lugar de amor e alegria, e dessa forma qualquer dor na criança é considerado um desvio. Isso porque não compreendemos que o humano do homem na criança é o mesmo e o diferente no mesmo lugar, não reconhecemos esses lugares como lugares também de sofrimento.

Fazemos, com esse artigo, uma crítica a essa sociedade contemporânea que interpreta e nomeia esse sofrimento de diferentes formas, sem levar em consideração a condição humana das crianças: humano que enuncia em resposta, na cultura. Não temos o objetivo de reafirmar os desvios, mas sim desideologizar que a infância é um lugar de alegria. Nesse percurso, humanizamos a infância no sentido de reconhecer os eventos complexos de sofrimento como enfrentamento do sofrimento, pois entendemos que o humano enfrenta e resiste ao sofrimento. No entanto, essa resposta não nos é acessível, ao menos que aprendamos a escutar a criança em suas próprias bases humanas.

Também criticamos a visão romântica das crianças e das teorias de desenvolvimento e de descrição da infância. Essa visão romântica da infância como lugar da alegria e as teorias clássicas de desenvolvimento da infância como uma infância que é sem textura, sem vida, descrevendo uma criança abstrata, não dando conta de escutar a criança real.

Buscamos construir uma teoria que abra espaço para compreender a criança em relação com o mundo, em diálogo com e na escola. A criança está sempre enunciando, mesmo que no seu silêncio, nós é que não estamos escutando. Buscamos escutar a criança concreta, criança essa que não pode ser descrita, nem subjetiva nem objetivamente, pois é uma criança humana, que enuncia,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Prof.^a da Rede Municipal de Niterói. Pesquisadora do Grupo Atos. E-mail: angelicaduarteas@gmail.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Prof.^a de Artes do Colégio Pedro II. Pesquisadora do Grupo Atos. E-mail: mirandamarialeticia@yahoo.com.br

que escolhe, que revela suas escolhas pela sua postura corporal, pelo seu posicionamento político, pelo seu desejo, por seus conhecimentos de vida. Assim, é uma via dialógica que precisa ser aberta.

Nesse percurso, apresentamos crianças que não vão ter uma vida depois, mas que têm vida agora, crianças que sofrem e que escolhem. Essas crianças concretas enunciam com seus corpos, com seus gestos, com seu silêncio, com suas palavras. Este trabalho é sobre a criança concreta e seus enunciados, como sujeito que enuncia em resposta, na arquitetura da vida, um sujeito em diálogo com outros, nesse pedaço de mundo chamado escola.

Essa resposta infantil não nos é acessível, a menos que aprendamos a escutar a criança para além do discurso verbal. Nós precisamos dialogar com o verbal, com o pré-verbal, com o gestual, com o corpo, e também e principalmente com o extraverbal, com a vida do enunciado, que é a história viva em que o enunciado ganha sentido, texto e contexto.

Buscamos dizer desses lugares de acontecimento de sofrimento da escola, da escola também como esse lugar de sofrimento. Este trabalho não é somente sobre afirmar que as crianças enunciam antes do desenvolvimento do discurso verbal. É sobre entender que sabemos bem pouco sobre a linguagem e menos ainda sobre as crianças, e dessa forma buscar compreender o que as crianças contam sobre elas mesmas e seus processos. Não sabemos, mas pensamos que sabemos. Como conhecer alguém de quem não reconhecemos o discurso? Criticamos, nesse sentido, os estudos que dão acabamento monológico e unilateral à criança, narrada como um objeto, sobre o qual se fala.

Precisamos aprender os caminhos para falar com a criança, como ser humano que se revela a nós pela via dialógica, na arquitetura concreta da vida.

1. Cronotopo da professora

Diário de aula Dia 17 de Março de 2015

Não entendo o que acontece nessa sala de aula. Sei que acontecem coisas que eu não consigo ver. Entenda, eu vejo, entretanto não consigo compreender.

É confuso de se dizer, quando falo em voz alta fica até mais complicado ainda. Quero dizer, na escola acontecem coisas que eu não entendo. Olha aquele menino, ele chora o dia inteiro, o período de adaptação já passou, e ele continua chorando. Bom, eu entendo que ele tenha algumas questões, que é a sua primeira vez na escola de Educação Infantil, que ele entrou bem depois de todos. Na verdade, aqui a maioria das crianças chegou com dois anos, ele só veio para a UMEI com cinco anos. Acho estranho, quando olho para ele, pois parece que ele não se sente bem aqui. Ao mesmo tempo, eu concordo com ele, deve ser bom andar por aí, sem destino e sem hora para nada.

Não que eu ache que não ter hora para nada seja bom, mas ter hora para tudo também é cansativo. Os estudiosos de educação dirão: a rotina é ótima para a criança, depois de um tempo ela se acostuma, é só questão de hábito. Eu acordo cedo a vida inteira, e olha, eu nunca me adaptei. É sempre um grande problema para mim. O despertador toca repetidas vezes até que eu reconheça que vou ser obrigada a levantar da cama. Um drama só, mau humor, vontade nenhuma de conversar. Gostaria muito de acordar saltitante, mas com o despertador não dá. Talvez ele seja parecido comigo, só tem dificuldades para se adaptar em coisas que todos se adaptam rapidamente. Ou talvez ele só esteja querendo ir embora mesmo.

Não sou de reclamar, mas correr atrás dele pela escola inteira é um exercício cansativo. Se eu me distraio um minuto, ele já se põe a correr em qualquer direção. Eu realmente não consigo entender, e olha, não é por falta de conversa, na verdade acho que está mais para um monólogo. O pai dele diz que ele fala, mas comigo nada. Nenhum murmúrio, nenhum olhar, nenhum gesto. Parece que é por culpa minha que ele está aqui. Tá, tudo bem que sou eu que fico parada na porta da sala para impedir que ele fuja. Tenho medo de que o portão esteja aberto, e ele saia correndo para a rua. Deus me livre de correr atrás dele por entre os carros. Vai ser melhor para ele ficar aqui.

Nossa, eu pareço uma pessoa muito ruim, ficar na porta para impedir a passagem realmente não é muito legal, mas é para o bem dele. Bom, não parece que é para o bem dele. O único sorriso

do dia só aparece quando eu abro a porta da sala e ele recebe o pai. Durante o dia inteiro ele arrasta aquela mochila, não aguento mais o barulho das rodinhas ralando naquele piso de cimento batido desgastado pelo tempo. Já seria um avanço tirar alguma coisa de dentro dela, todos os dias travo uma luta para retirar a agenda.

Vocês acham que eu não sei que tem algo errado? É claro que eu sei! Vocês vão dizer que eu pareço pretensiosa, mas não é isso. Tá bom, pode até ser, mas o que eu quero dizer é que eu vejo que tem algo, mas eu realmente não sei o quê.

Olha para ele, ele chora a maior parte do tempo. Quando não está sentado ao lado da porta, ele está parado olhando para a janela enorme que ele quase não dá altura para olhar para fora, acho que é por isso que ele passa tanto tempo lá, não conseguiu ver ainda que a janela não tem vista para lugar nenhum. Mesmo assim, ele passa horas pendurado naquela janela enorme, se equilibrando, tentando não esbarrar nas montanhas de cestos onde guardamos os brinquedos, tentando olhar por entre as grades, procurando uma brecha para ver. Ver o quê? Eu queria tanto que ele me respondesse, mas ele não conversa comigo. Poxa, todo mundo conversa comigo, as crianças me amam, eu sou super legal. Presunçosa? Tá, tudo bem, eu não sou legal o tempo todo, às vezes eu sou até bem chata, mas, quando eu falo, as crianças olham para mim, elas se interessam pelo que eu falo. Tá bom, as vezes elas não me dão a menor bola, mas olha, tem horas que uns se interessam e outros não, tem horas que os outros se interessam e uns não, existe um equilíbrio, sabe? Mas com o Vinícius não, ele só se interessa pela janela e pela porta. O que será que tem ali que eu não vejo? O que está além do muro? Realmente não consigo ver.

Aqui está difícil de pensar, muito barulho, não que eu seja desatenta, mas os sons da rua desviam a minha atenção, as crianças conversando, sempre alguém me chama para alguma coisa. Vou tirar uma foto.

Ei pessoal, olha o passarinho!

2. Cronotopo da professora pesquisadora

Como é estranho reler o que eu escrevi sobre aquele momento. Nessa escritura, eu revelo que observo bastante a conduta do Vinícius. Eu consigo perceber que o período de adaptação já passou, mas ele continua a chorar. No entanto, realmente o que faço na escrita é uma tentativa de interpretação. Critico as questões de interpretação, critico a rotina, mas, nas minhas tentativas de diálogo, a criança nada diz.

Relendo calmamente, eu consigo enxergar a minha posição na foto. Ele está de costas para mim, e eu fechando a porta. Eu realmente não gosto de mim também, eu dou toda razão a ele, eu também não daria ideia para mim, pareço muito chata. Quer dizer, quem fica guardando a porta? Um carcereiro? Um guarda? É claro que ele fica feliz quando o pai chega. Isso significa que ele vai pegar a mochila e vai embora. Aliás, essa mochila me incomodava muito mesmo, mas ele estava certo, sempre pronto para sair.

Pelo menos, eu tinha consciência de que havia algo ali, quando eu olhei a cena. De dentro da cena, descrevi tudo. Mas isso só dá conta do ponto de vista da professora, do meu ponto de vista único sobre tudo o que eu vejo. Eu consigo ter uma descrição, mas ela é totalmente subjetiva, unilateral e muito misturada com minhas emoções, experimentações, testando modos de fazer melhor. Nossa, quanta coisa eu aprendi desde esse dia. Quantas situações eu passei dentro dessas escolas. Olha aí, você continua falando de si. Continua fazendo a mesma coisa que fazia, fica aí falando da sua relação, em um processo de erros e acertos. É tudo uma descrição monológica. Ah, professora, parece até que você não aprendeu que toda a narrativa monológica termina em uma descrição de um problema. O grande problema dessa descrição é que toda a relação de sentido termina em mim, isso tem a ver com a minha forma de ver o mundo.

Há dois na literatura, quando, estando no plano da escritura, há um autor que não coincide com o personagem. Onde há contradição entre o plano de vista do autor e do personagem, é só aí que eu saio do plano monológico. Onde há só um, não existe conhecimento, somente essa imobilidade estéril que não permite a ação, o outro é sempre objeto da minha fala, da minha ação.

Só estamos realmente na linguagem quando estamos na arquitetônica do eu-outro, na arquitetônica da vida ou no cronotopo artístico. Onde não existem pelo menos dois, o outro é sempre objeto daquele que fala.

Nesse diário, tudo é profundamente subjetivo, tudo é profundamente monológico. Subjetivo por um lado, porque é sempre meu mundo interior, tudo coincide comigo. É isso. É tudo profundamente subjetivo. O menino é objeto da minha preocupação, da minha ação, do meu conhecimento, da minha prática. Em nenhum momento eu me dirijo a ele dialogicamente. É, essa é uma perspectiva subjetivista. Ela não dá conta sozinha de entender o que aconteceu ali. Não é só isso. Eu sei que tem mais. Mas o quê?

Não é possível, eu estava lá, eu vivi essa cena, aliás, eu tirei esta fotografia. Ah, como você não se lembrou até agora disso! Sim, eu tenho a fotografia, e ela pode me dar o elemento que não é subjetivista. Na fotografia eu tenho a sala como ela é. O objetivismo da fotografia vai me dar a resposta.

Figura 1 – GREI 5³

Ora, ora, veja o que temos aqui, uma fotografia do exato momento em que o Vinícius te ignorava. Isso me parece muito interessante. O que temos aqui? Vamos olhar para a fotografia. Bakhtin, se estivesse aqui, diria: a gente olha para arte para entender a vida. Não perca o foco, o que importa é que a fotografia é um signo daquele momento, é um signo das condições materiais daquele instante, ela é um objeto material que reflete e refrata o que eu vi e o que eu vivi. A fotografia pode ser um lugar legítimo de fazer a pesquisa, é um meio de pensar o cotidiano das relações. É a vida semi-acabada, e a fotografia é um acabamento provisório da vida em um gênero artístico. Uma fotografia pode ser utilizada como trabalho de campo, porque a vida é um fluxo inacabado de acontecimentos, a fotografia dá esse acabamento provisório no acontecimento no qual é possível olhar para a vida. Isso, continue pensando seriamente. Mas como ler essa fotografia? Acho que se eu conseguir ler essa fotografia terei um elemento que me ajudará a entender o que está acontecendo ali, o que aparece ali que eu não consigo ver em um primeiro olhar. Mas eu não entendo nada de fotografia, muito menos de arte, vou precisar de ajuda.

São tantos elementos que compõem a fotografia que fica fácil se perder. É bem verdade que você já vem se perdendo há algum tempo, né? Ora, mas ter estudado a fotografia me ajudou muito, mas tudo ainda me parece meio solto. Ficar olhando para o nada não vai me ajudar muito também. Quer dizer, não sei. Às vezes, olhar para o nada me ajuda a esclarecer as ideias. Fixar o olhar, como quem busca um fim na linha do horizonte.

A fotografia também tem essa linha, eu me lembro da professora de fotografia falando sobre essa linha: *A linha, que é um dos elementos do gênero fotográfico, divide a foto em dois planos*. Chega a ser engraçado, pois, quando eu olho para as fotos, já vejo logo essa linha. É interessante ver como o que estudamos vai tomando conta da gente, e como vamos vendo em todos os lugares, até nos mais improváveis. Só sei que os porta-retratos das casas que visito nunca mais serão os mesmo. Olho para eles, já vejo a linha que divide os dois planos e já começo a procurar aquele detalhe, aquele *punctum* de que o Barthes fala:

Abro o livro

Nesse espaço habitualmente unário, às vezes (mas infelizmente, com raridade) um detalhe me atrai. Sinto que basta sua presença para mudar a minha leitura, que se trata de uma nova foto que e olho, marcada a meus olhos por um valor superior. Esse detalhe é o *punctum* (o que me punge).⁴

É, eu procuro logo um *Punctum*. Mas sempre tem algo de especial na fotografia, quer dizer, por que fotografamos aquele momento e não outro? Quem estava lá com certeza viu algo. Agora é isto que eu procuro ver: o que me fez querer registrar o momento para além do momento. Acho que é porque eu tenho

³ Foto disponível no anexo.

⁴ Roland Barthes, *A Câmara Clara*, p.43

pensado muito na escrita da dissertação, deve ser por isso. Ou não, talvez eu devesse mesmo ler a fotografia como discurso e não como objeto de enfeite nas prateleiras.

Abro o livro

Como a fotografia é contingência pura e só pode ser isso (é sempre alguma coisa que é representada) – ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra pode fazer uma frase passar de descrição à reflexão -, ela fornece de imediato esses “detalhes” que constituem o próprio material do saber etimológico. (...) Ela me permite ter acesso a um infrassaber (...) a fotografia tem com a história a mesma relação que o biografema tem com a biografia.

Talvez eu devesse procurar isso que faz com que um momento seja registrado e outros não. Mas como? Este livro: *Artes nos Mínimos Detalhes*⁵, O livro tenta fazer uma leitura possível, mas não para "explicar". Esse livro vai apontando detalhes, ampliando níveis de leitura, acho que ele pode me ajudar. Eu poderia seguir suas dicas de leitura da arte para fazer uma leitura da fotografia. Abro o livro:

Figura 2 - Juramento dos Horácios⁶



Fonte: PubliFolha, 2ª edição, p 70.

Essa leitura do Juramento dos Horácios é muito interessante. Ele vem descrevendo cada parte da obra, dialogando sobre os elementos do gênero da obra de arte, elementos visuais, elementos gráficos de linha, elementos de composição. Esse é o modo como esse autor leu os Horácios: seus detalhes, posição corporal, objetos, expressão corporal, composição da cena. Gostaria que quem agora lê este texto, pegasse a foto lá, para olhar junto comigo.

Quando eu era mais nova, em uma era antes da digitalização das fotos, eu costumava carregar comigo as fotos de que eu gostava muito. Eu as colocava em lugares estratégicos para poder olhar e re-olhar. No meu caderno da escola, colocava a foto do meu primeiro amor na última página. Nesta dissertação, eu faço parecido. Coloco a foto na última página para poder olhar com mais cuidado.

Sempre que olho para essa fotografia, eu me lembro da Maria Letícia dizendo: *Esta fotografia pode ser considerada como uma fotografia do cotidiano escolar em um primeiro momento. Consigo até ouvir a sua voz. Posso daqui tentar fazer também uma leitura, seguindo as pistas que os nossos estudos nos textos Roland Barthes deixaram.*

Fazendo uma breve leitura, percebemos o interior de uma sala.

⁵ Robert Cumming: *Artes em Detalhes*. PubliFolha, 2ª edição

⁶ Robert Cumming: *Artes em Detalhes*. PubliFolha, 2ª edição, p 70.

⁷ Tinta a óleo, Jacques-Louis David, 1784

Na parte superior da fotografia, três grandes janelas imponentes, em tom verde bandeira, dividem a sala em três planos verticais.

Figura 3 – GREI 5⁸

No pequeno espaço, externo à sala retratada, que conseguimos ver na fotografia, observamos dois tons: branco e uma cor pastel de bege cobrem um muro ainda maior que as janelas. Grades quadriculam todas as janelas, preenchidos por vidros ou vazados, revelando pedaços do muro.

Figura 4 – GREI 5⁹

Acompanhando a divisão destes três planos verticais, no canto esquerdo da fotografia, observamos um pedaço de uma mesa que serve de suporte para um computador. A mesa de adulto é revelada pelo pedaço do monitor preto e tons sóbrios, em nuances de branco e bege, que cobrem o material da mesa. Ao lado da mesa, logo abaixo da janela um grupo de crianças, organizadas circularmente, ao lado de suas mochilas.

Figura 5 – GREI 5¹⁰

No segundo plano vertical está o vazio. Vemos uma janela aberta e um chão liso. Temos a segunda janela, que faz contraposição ao chão liso, sem manchas e sem sujeiras. Do lado de fora, uma parede pintada com um tom pastel e branco, vazio. Não há nada ali além de janela, muro e chão.

No terceiro plano vertical, a janela parece um pouco menor, isso se dá pela posição do fotógrafo, que parece estar em uma angulação diagonal a ela, bem como pelo fato de uma de suas folhas não estar totalmente aberta. A fonte de luz parece vir da direção do topo da janela, de cima para baixo. Na composição de uma obra de arte como a pintura, a luz pode ser controlada, o que pode nos falar sobre o movimento artístico da época. Entretanto, na fotografia, a luz é um acontecimento, que pode ser planejado ou não.

Abaixo da janela, e, de costas para o fotógrafo, um menino. Seu corpo e seu olhar estão direcionados para fora da sala, olhando obliquamente para o vão entre a janela e o muro. Ao seu redor, coisas empilhadas e uma mesa de criança, que se revela pela altura e pelo maior número de cores.

Em uma pequena parte, observamos o branco, preto, amarelo e prata. Muitos brinquedos organizados em grandes caixas. Conseguimos identificar blocos de montar em uma caixa transparente. Em um recipiente aberto, conseguimos ver pequenas bolas. Um pouco acima das bolas, um pedaço de uma mesa que faz uma contraposição à mesa no outro lado da fotografia.

Figura 6 – GREI 5¹¹

Na parte inferior da fotografia, conseguimos observar que duas cadeiras dividem a foto em dois planos. No primeiro plano, à esquerda de quem olha, o espaço é preenchido por crianças, há vida e movimento. Já no segundo plano, há uma presença maior de objetos, e de um único menino, em pé e sozinho. Dessa forma, podemos observar uma presente contraposição entre os dois planos apresentados.

Figura 7 – GREI 5¹²

⁸ Foto disponível no anexo

⁹ Foto disponível no anexo

¹⁰ Foto disponível no anexo

¹¹ Foto disponível no anexo

¹² Foto disponível no anexo

O que eu conseguimos ver com essa leitura? Bom, eu consigo ver os elementos composicionais, a posição intencional do autor, os elementos da cena. Pelas formas, eu vejo a forma da ação. Consigo ver a solidão do menino materializada nesse canto, jogado com objetos dentro de um enorme vazio ocupando todo 1/3 da cena vertical. Vejo uma sala que separa adultos e crianças, tanto verticalmente quanto horizontalmente. Além disso, percebo que esta é uma escola protegida, uma escola de grades, e que essas crianças estão presas sob algum tipo de discurso de proteção. Posso ver a dinâmica pedagógica da sala, o quanto essa escola tem uma arquitetura muito próxima de outros prédios, tais como hospitais, presídios. Esse, definitivamente, não deveria ser um espaço para crianças. Consigo ver a solidão do menino, a sua espera e o tempo da sua espera. Consigo ver que ele se posiciona de costas para todos os acontecimentos da sala de aula. Tudo acontece onde ele não está, de frente para um acontecimento que eu desconheço. Tudo isso eu consigo ver.

Entretanto, todos os elementos de cena chamam o lado de fora. O que excede as bordas da fotografia informa o mais além. Com a sua posição corporal, o Vinícius escandiu a foto para fora. A imagem é aberta, a posição do menino abre a foto para fora. Os olhares ampliam a perspectiva da fotografia. São as coisas de fora que agora me chamam mais a atenção. Existem várias angulações de olhar, e duas delas trazem o invisível para o visível, o fora da foto para a foto, a bidirecionalidade é o que chama a atenção para fora da foto: as crianças olham para fora da fotografia, onde estou eu. A imagem é aberta por esses ângulos de olhar, eles expandem a foto para fora.

O primeiro é o olhar das crianças na roda em busca da fotógrafa, que informa a posição da mesma. A angulação denuncia sua posição. Consigo perceber a fotógrafa em uma posição oblíqua superior, os olhos das crianças denunciam essa posição. Os olhares revelam a fotógrafa no segundo plano vertical, onde parecia não haver *nada*. Onde não havia nada, eu consigo ver que há ali o autor da fotografia, o lugar do fotógrafo. O olhar oblíquo ascendente das crianças me revela o que não está visível como objeto na foto. Eu consigo entender o referente dessa fotografia como o ausente.

Nossa, eu sou o fotógrafo! Que coisa mais estranha. Quando eu olho para a fotografia eu não me vejo como participante da cena. São os olhares que me revelam, são eles que me chamam para a cena. A angulação do olhar traz para dentro da fotografia o invisível, o que não está na foto amplia, alarga a foto. Esses olhares trazem o invisível para o visível, o fora da foto para a foto. Os olhares me revelam no segundo plano vertical, onde parecia não haver nada, e ele é o ausente revelado. Foi assim que Velázquez fez naquela obra de arte, como é mesmo o nome?

Abro o livro:

Figura 8 – Las Meninas



Fonte: Óleo sobre tela, Diego Velázquez, 1656.

O Velázquez fez isso em *Las Meninas*. Ele revela o rei e a rainha que estão de fora da pintura, colocando um espelho ao fundo da pintura. Se houvesse um espelho no segundo bloco da fotografia, eu apareceria. Talvez com algumas olheiras de preocupação, rugas na testa, daquelas que aparecem quando estamos pensando.

Não gosto da sensação que sinto sabendo que alguém me vê. Não era para eu estar nessa leitura. Eu não deveria aparecer, era para eu estar oculta. Olha para mim! Entrei novamente na cena pelos olhos deles. Na leitura formalista, eu não poderia aparecer. Para ser neutra, eu não poderia estar presente. Eu entro na cena pelos olhares. Tem o mundo objetivo, mas também tem eu.

O segundo olhar é o de Vinícius, que escande a fotografia para outra direção. Para onde olha Vinícius? Certamente não é para o muro. Seu olhar, obliquamente procura esse espaço de luz, que significa o lado de fora de tudo.

Figura 9 – GREI 5¹³

O que procura Vinícius? O que ele olha? O que ele busca? Talvez aí esteja a explicação para seu sofrimento. Agora eu começo a entender o que Barthes dizia:

Abro o livro

Essas fotos, que a fenomenologia chamaria objetos “quaisquer”, eram apenas analógicas, suscitando apenas sua identidade, não sua verdade; mas a fotografia do Jardim de Inverno, esta era bem essencial, ela realizava para mim, utopicamente, a ciência impossível do ser único. ¹⁴

Nossa, da primeira vez eu não tinha visto isso. Na primeira leitura eu só polemizava o Vinícius, como objeto, em relação a mim e do meu ponto de vista. Uma consciência. Só pensei no quanto mal me fazia ele ali, de costas para mim. Não tem nada a ver comigo ele estar ali. Não é só sobre mim. O que é então?

Todos esses elementos alargam e muito a primeira leitura da fotografia, esse é um olhar objetivo, um olhar em que eu me dou conta de relações que antes não faziam sentido, que eu não tinha dado conta com uma leitura subjetiva. Com essa leitura objetiva, eu me dou conta de muito do que antes passava despercebido. Consigo ver a pedagogia presente em uma sala organizada e com espaços amplos, as relações sociais da escola com a sociedade, consigo ver o que é um espaço para a criança, consigo ver a relação das crianças entre si, relação da instituição com as crianças, da professora com as crianças. Mas isso ainda não explica o sofrimento do Vinícius. Tudo isso não é o suficiente. Não é isso ainda, eu não consigo.

Mas eu tenho algumas outras anotações, eu tenho mais que anotações, eu tenho gravações de áudios que podem me ajudar a pensar isso tudo aqui. Vou ouvir. Melhor ainda, vou transcrever esse áudio para poder olhar para ele.

3. Cronotopo da professora

Áudio da Reunião de pais

- Bom dia. Bom, nós marcamos essa primeira reunião para nos apresentarmos e conhecermos um pouco mais sobre vocês. Achamos muito importante manter esse diálogo com os pais e responsáveis, é importante que nos conheçamos melhor, mas deve ser algo com o horário, pode ter ficado ruim para os outros comparecerem. Então, somos só nós quatro. Eu vou começar me apresentando e aí vocês se apresentam e contam um pouco sobre vocês, sobre seus filhos, e as suas impressões sobre esse primeiro mês que os seus filhos estão aqui conosco. Eu sei que tem crianças que já estão aqui nessa escola desde os dois anos, e que não tiveram problemas de adaptação, e sei também que tem crianças que chegaram agora, aos cinco anos, sem ter tido contato nenhum com a escola. Bom, mas o que eu

¹³ Foto disponível no anexo

¹⁴ Roland Barthes, *A Câmara Clara*, p.69.

sei faz parte das minhas impressões com relação a eles. E eu gostaria que vocês falassem sobre as suas impressões com relação a nós. Vamos começar, porque professor vocês já viram, se der mole eu vou ficar falando e falando.

- Eu estava ansiosa pela oportunidade de uma conversa. Sabe, eu fiquei muito preocupada de deixar a Maria aqui na creche, e ela se sentir abandonada. Mas ela me surpreendeu. Não me dá a menor ideia, já do portão ela fala que eu posso voltar, que ela sabe o caminho sozinha. Isso me surpreendeu muito.

- Ela realmente parece gostar muito de ficar aqui.

- Eu sou a mãe do Matheus. Ele já está aqui desde os dois anos. Mas do final do ano passado para cá estamos passando por alguns problemas, o pai dele teve que se mudar por causa do trabalho, está morando em uma cidade, que não é tão longe, mas também não dá para visitar toda hora. O Matheus sentiu muito essa mudança toda, e, no meio disso tudo, nós tivemos outro bebê. Ele está tendo dificuldades com essa coisa toda. Acho que por isso ele não quer vir à escola. Também tem toda essa história do horário integral da creche. No ano passado, ele ficava aqui até o meio dia, agora ele tem que ficar o dia todo. Sabe, são muitas mudanças ao mesmo tempo. Eu até pedi para ele ficar só até o meio dia, a diretora está vendo o que ela consegue fazer para nos ajudar.

- Entendo. A escola também está passando por muitas mudanças. No ano passado, ela funcionava em horário parcial, só que, com essa mudança de governo, ela passou a funcionar em horário integral. Com isso, os funcionários e alunos que não podiam ficar aqui nos dois expedientes foram transferidos. Tem sido complicado para todos nós.

- Eu até pensei na possibilidade de transferir o Matheus para outra escola, mas acho que não seria bom para ele agora. Eu espero que ele fique bem nos próximos dias. O ano está só começando.

- Vamos ter fé que tudo vai se acertar.

- Isso nós temos de sobra, a fé é o que nos sustenta.

- Eu sou avô da Jordana. A minha neta estuda aqui desde os dois anos e ela ama essa escola, creche, eu não sei mais o que ela é.

- Agora se chama UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil.

- O importante é que ela ama esse lugar aqui.

- Fico feliz em saber. Agora só falta o senhor.

- É, eu não sou muito bom com esse negócio de falar. O meu filho, o Vinícius, não gosta muito de vir para cá não. Eu não estou falando que aqui é ruim não. Eu acho até muito bom. Mas todo dia é uma luta. Ele chora tão alto, que parece que eu estou batendo nele. Outro dia, os vizinhos chamaram o Conselho de novo na minha casa, porque, da primeira vez, o Conselho foi lá porque disseram que ele tinha que vir para a escola. Eu não sabia, porque senão, já teria trazido ele antes. Mas é que ele adorava sair comigo para trabalhar.

- Ele trabalhava com o senhor? Mas o senhor sabe que criança não pode trabalhar, né?

- Sei sim, professora, mas a mãe dele não anda muito bem e eu não tinha com quem deixar, e tinha que trabalhar, então eu levava ele. Eu sou catador, eu ando por aí para pegar papelão. Esse tempo todo, o Vinícius foi comigo, ele escolhia a direção que a gente ia andar. Deve estar estranhando ficar parado no mesmo lugar. Quando ele sai, eu ainda passo em alguns lugares com ele, sabe como é, aproveito o caminho. É isso.

- Desculpa interromper, professora, mas eu tenho que ir. Já passa das 9h e eu tenho que trabalhar.

- Sim. Eu agradeço a presença de todos e espero poder continuar essa conversa.

Quando olho para os acontecimentos hoje, eu vejo o que não via. Sinto-me como o Jacques Derrida, em *Memória de Cego*, como se eu fosse uma autora cega, que produz algo sem acessar, e tateia com as mãos como quem busca ver com elas.

Eu não quero dizer que desprezo as outras leituras, muito pelo contrário, só que agora eu acrescento a essas leituras um outro sentido. O sentido outro, de quem sabe o que faz essa criança quando ela sai da escola, o que sabe o motivo de ela ter ido à escola. Olha o que eu aprendi aqui. O corpo do Vinícius, a sua postura corporal, sua forma, tudo são signos. Ele enuncia com seu corpo, mas eu estava tentando ler um signo como se um signo por si só significasse alguma coisa. Eu não entendi aquela lição do Volochinov.

Abro o livro:

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

Agora começa a fazer sentido. Um signo só significa na vida. Se eu não conheço a vida, eu não posso interpretar. Toda interpretação, seja ela subjetivista ou objetivista será uma leitura abstrata, parcial e objetificadora da pessoa do outro. Eu não tinha entendido até agora. É a vida que dá o sentido extraverbal para o signo. Se você exclui o signo da relação da vida da qual ele se gesta, o que você tem é um traço morto. Foi isso que eu fiz. Vou voltar lá na fotografia, dado que a vida penetrou agora aqui, eu vou olhar de novo.

Olha como eu tinha visto: eu me via como alguém que guardava a porta para proteger as crianças, mas, na verdade, eu mais as encarcerava. Corria atrás do Vinícius, entendendo que assim estava cuidando dele, mas, na verdade, eu o ameaçava como quem o quisesse privar das possibilidades.

Muito provavelmente, essa recusa de ficar na sala de aula, nesse lugar fechado, dava-se por essa aventura de percorrer a céu aberto essa cidade com seu pai. Pense nisto: uma criança que vive no céu aberto e passa a viver em um lugar de atividades planejadas, fechado, com grades e muros. Nós não pensamos nisso. Ele recusa o espaço fechado pela sua corporalidade, é uma corporalidade que escapa pela sala através da fresta de céu que ele enxerga pela janela. Ele não estava ali olhando para o nada, ou averiguando a parede. Ele escandia a vida imposta a ele pela sociedade jurídica, e saía daquele espaço fechado, indo ao encontro daquele outro lugar, o lugar do seu afeto e do seu desejo.

Quer dizer, quantas foram as mudanças na vida do Vinicius? O que muda quando ele vai para a escola? Ele vivia em um mundo de possibilidades, do céu aberto, do lugar do improvável, do acontecimento aberto, de onde não sabemos o que vai acontecer, e passa para um lugar de atividades artificiais. Eu não estou dizendo que concordo com o trabalho infantil e que sou contra as crianças irem para a escola, longe disso. Eu realmente acredito nos mecanismos de proteção da infância, mas essa minha visão desconsiderou o ponto de vista do Vinicius sobre o mundo que vivia.

Mas veja como eu fui cega, é preciso ir além da própria visão. Escutar o que o outro traz, além das coisas que eu acredito, o que o outro acredita. Por isso, a arquitetônica do ato tem três momentos: eu-para-mim, ou seja, minha própria visão de mundo que encharca o mundo de minha posição ideológica; o-outro-para-mim, que é ainda como eu posso ver o outro nessa angulação de visão; mas o terceiro momento, o eu-para-o-outro, é a grande chance da alteridade. Ali na enunciação de Vinicius, eu apareço inteira, contraditória, na minha alteridade em relação ao mundo. Vinicius me dá outro nascimento, enquanto nasce para mim como um legítimo outro, uma outra consciência, que vê o mundo de outro ponto de vista.

Essas são as coisas em que eu acredito. Não só eu, muita gente acredita junto comigo, no entanto muita gente discorda. Discorda dos meios para se chegar a um fim. Olha só, no intuito de proteger, a gente prende. No intuito de ajudar, a gente também machuca. Na posição de quem cuida, somos carcereiros. Olhando de cima, pareço ver tudo, quando, na verdade, não vejo nada. Preciso do outro para me fazer ver, ver o que diante de mim não faz sentido, porque vejo com meus sentidos, com as minhas experiências, com as minhas crenças, imbricadas dos autores que eu estudei. Mas quando dou um passo atrás e busco o outro, vejo tudo que era impossível ver antes.

A angulação dos olhares mostra, além de tudo, de qual posição eu os olhava: olhava-os de cima e de fora. Parecia ver tudo, mas não via o mínimo. Não vi que ele virava de costas para não me ver. Ele se recusava a olhar de frente para mim. Não era da ordem da simpatia ou antipatia. Era da ordem dele, de onde ele queria estar.

Hoje eu vejo os problemas do subjetivismo, tudo termina no eu. O objetivismo também tem um problema, tudo termina no objeto. É preciso, respeitando o fato de que há um eu, e respeitando o fato de que há um outro que não sou eu, construir esse plano eu-outro, que é um plano responsivo dialógico, plano dialógico que inclui os outros dois planos, como seus momentos constituintes: a arquitetônica do ato.

Nos dois planos da fotografia em que vemos as crianças, podemos observar um grupo interagindo, um grupo que de alguma forma se adaptou a essa convivência, e o Vinicius, que revela a sua falta total de participação nesse processo social retratado. Ele me incomodava naquele momento, porque eu não conseguia fazer com que ele fizesse o que eu queria... Mas, na verdade, o que o Vinicius enuncia com seu corpo é que ele não está ali, está em outra relação social recusada a ele, porque criança. Na minha falta completa de escuta, percebo o grupo de crianças tranquilo que contrabalança a posição corporal do Vinicius, mostrando claramente que ele não está bem.

Agora eu olho novamente para a fotografia e vejo que o Matheus também está ali. Lembra-se dele? É o menino do Johrei... Ele parece estar na roda, mas eu sei o esforço que ele está fazendo para estar ali, eu agora escuto vozes. Ele me diz que se esforça para gostar da escola, sua mãe me diz os motivos do Matheus para não querer ir para lá.

Vinicius não olha para o muro, ele olha além do muro, busca a fresta, a saída. Ele olha para a luz, onde há uma saída. Olhe para essa mochila. No primeiro momento, a mochila é para mim um incômodo, que me despertava sentimentos violentos, agora, com os olhos da vida, vejo-a como um objeto solto no espaço, um *punctum* na foto. Aqui eu consigo ver a mochila como uma decisão de estar pronto para partir. Eu preciso da minha leitura subjetivista, preciso da leitura objetivista e preciso das vozes, não é um ou outro, eu preciso das muitas camadas de leitura para poder ver, para poder compreender. A mochila ao lado é o *pronto para sair*, é já seu movimento de partida. Ela está à mão, pronta para sair. Só pode ser brincadeira dos deuses que ele se chame Vinicius! Aquele que espera o advento.

A mochila fala sobre o tempo, o tempo da espera. Ela nunca foi desarrumada, porque, quando se desarruma uma mochila, você habita aquele lugar. A recusa em habitar aquele espaço faz-se presente na mochila que não é desarrumada. Eu consigo ver isso agora. Ele quer estar com o pai, por isso ele não habita o espaço da escola em nenhum instante.

Depois de ter escutado a voz do pai, é aí que a mochila fala. Antes a mochila era só um problema. Agora começa a produzir para mim sentido, para ele sempre fez sentido. O meu sentido encontrou-se com o dele. Desarrumar uma mala é habitar um espaço: *nesse lugar não habitarei*, é o que ele diz com força.

Começa a fazer sentido o signo do estar de costas para mim: *não estou aqui*.

Começa a fazer sentido seu olhar para fora: é lá que eu quero estar. Quero estar lá onde meu pai está.

Para dialogar com o outro formativamente no espaço educacional, precisamos aprender formas de dialogar com o outro. Vinicius recusa essa situação em nome de outra. A recusa está ali, ela é legível como um signo material. Hoje eu também não sou mais a mesma, penso que compreendo melhor. Talvez, se eu pudesse estar ali, de volta ao momento da fotografia, com o encontro de sentidos que hoje tenho, eu o levasse até o portão e diria: *vamos esperar o seu pai*. Quem me dera eu poder esperar o meu pai

Considerações finais

Elaboramos uma experiência para tentar compreender as crianças como enunciadoras dos próprios processos de sofrimento na escola. A princípio, preparamo-nos para fazer esse exercício com seis fotografias de crianças, que foram tiradas na escola em que eu trabalhava no ano de 2014. Crianças que, na época, davam mostra de estarem passando explicitamente por uma situação de sofrimento. Fiz uma escolha de fotografar esses acontecimentos e pensava que faria um exercício de compreensão do sofrimento a partir da leitura dessas fotografias. No decorrer da dissertação, compreendendo o novo da tarefa, resolvemos trabalhar com somente uma fotografia em várias camadas de leitura.

Divido este artigo em fragmentos cronotópicos, que vão se alternando entre o fluxo do cotidiano, que se passam entre os momentos da vivência escolar e o cronotopo da pesquisadora, onde caminho enquanto personagem, como professora, pesquisadora e estudante. Isso foi importante para mim, devido ao deslocamento entre as posições que eu ocupo no texto, enquanto

autora e personagem da dissertação. Busco criar um duplo de mim, me confrontando, o que possibilita mudanças de posição mesmo que em um monólogo.

Buscamos inicialmente compreendendo que os meios clássicos de se entender a criança pela via do cotidiano escolar ou pela via de uma leitura de um episódio de forma monológica não trazem os elementos para uma teoria bakhtiniana da escuta dos enunciados infantis. Percebendo que ainda não tenho os meios para a escuta da criança, eu tomo a decisão metodológica de trabalhar com uma fotografia. Um evento, um acontecimento, que é o evento-acontecimento do Vinicius.

O que nos interessa, desde o início, é a criança concreta, que sofre, principalmente por falta de comunicação, e que, por causa de nossa incapacidade de falar com elas, falamos por elas e as tratamos como objetos. Escolher uma só fotografia para falar de um tema tão relevante foi o primeiro grande desafio da segunda parte desta dissertação. Conteí com a ajuda do grupo Atos e do Professor Luciano Ponzio, que nos deu, em uma conversa informal e em muitos textos em que exercita a semiótica da obra imagética, indicações de que, em uma fotografia como a do Vinicius, conseguiríamos entender muitas relações escolares.

Segundo Bakhtin, olhamos para a arte para entender a vida. Entendemos a fotografia como um signo, como um registro imagético daquele momento, como um signo, como um objeto material e semiótico, que reflete e refrata as condições concretas daquele instante, vivido por mim duas vezes: como sujeito entre outros sujeitos, e agora como sujeito extralocalizado, transgrediente à cena vivida. Entendo a fotografia como um espaço-tempo legítimo para pesquisar a vida, como um plano estético para pensar o cotidiano das relações.

Na fotografia, a vida é semiacabada. Sendo assim, compreendemos a fotografia como uma dimensão da vida em que há o acabamento provisório da vida em um gênero artístico. Entendemos que uma fotografia pode ser utilizada como trabalho de campo, porque confere acabamento provisório ao acontecimento vivo, acontecimento estético especial, lugar da arte, onde é possível olhar para a vida em refração, como Perseu olhou a Medusa através do reflexo de seu escudo.

Buscamos um caminho para entender a fotografia como essa passagem da arte para a vida e da vida para arte, o que permite que eu saia da imagem subjetiva da professora para adentrar no mundo das relações alteritárias. Para tal, procuramos estudar os textos dos livros: *A Câmara Clara* e *O Óbvio e Obtuso*, ambos de Roland Barthes, e uma tradução ainda no prelo, de um último texto seu: *Si finisce sempre col parlare di ciò che si ama*, realizada por Augusto Ponzio. Neste exercício, buscando entender o sofrimento revelado no acontecimento vivo das relações sociais daquele momento, daquele pedaço da vida, fazemos diferentes leituras da fotografia.

Na primeira leitura da fotografia, retomo o ponto de vista que registrei, na época, de minha própria visão subjetiva do evento-acontecimento. Sendo um ponto de vista que não tem, em sua arquitetônica, o outro, eu trago uma visão egocentrada. Tudo tem relação comigo: o que Vinicius, uma das crianças da classe, faz comigo, e que eu não consigo entender. Entendemos que vivemos em uma escola que diz que é feita para as crianças, mas que é completamente adultocêntrica, onde as crianças não são vistas como sujeitos da enunciação, onde toda a ação da criança é interpretada pelo adulto. As crianças, enquanto seres humanos concretos, na cultura, são engolidas pela lógica do adulto. A professora na escola pensa de um modo presa no fluxo do cotidiano, em lógicas que muitas vezes ela não concorda, mas que ela não consegue ver, pois está completamente mergulhada na ação vista por um só ponto de vista.

Essa foi uma primeira tentativa, que se revelou frustrada, de fazer uma leitura do sofrimento de Vinicius, no encontro na classe de Educação Infantil. No final desse esboço, o que restou foi a fotografia como registro narrativo e cronotópico da vida na escola. Entretanto, algumas questões são levantadas no intuito de se compreender a fotografia: O que é fotografia? Como entender a fotografia como um cronotopo? Essas questões suscitam a necessidade de uma segunda leitura, uma leitura que abarcaria possivelmente esses questionamentos que ainda não foram respondidos.

Início a segunda camada de leitura com uma crítica à primeira camada, em que a professora, que está na vida, não dá conta de entender o que ocorre lá, mas exclama a vida com elementos emocionais e autocentrados. Busco um distanciamento e olho para os elementos formais do

gênero. Objetifico a cena como se a fotografia fosse um objeto que pudesse ser lido. Nesse momento, encontro duas camadas de leituras contraditórias.

No texto: *Si finisce sempre col parlare di ciò che si ama*, de Roland Barthes, traduzido por Augusto Ponzio e generosamente cedido a nós ainda no prelo, Barthes nos fala de Stendhal, e suas contradições na escritura:

Perche Stendhal, passando dal diário al romanzo, dall'album al Libro (per riprendere una distinzione di Mallarmé) ha abbandonato la sensazione, particella viva, ma incontruttibile, per affrontare quella grande forma mediatrice che è il racconto, o meglio ancora, il Mito? Ci vuole l'azione due forze: in primo luogo una grande figura liberatrice: è Bonaparte, che entra in Milano, penetra l'Italia, come fece Stendhal, più umilmente, con la sua discesa dal Gran San Bernardo; poi un'opposizione, un'antitesi, un paradigma, insomma, che metta in scena il conflitto tra il Bene e il Malee produca quindi ciò che manca all'Album e appartiene al libro, cioè un senso: da una parte, in queste prime pagine di *La Chartreuse*, la noia, la ricchezza, l'avarizia, l'Austria, la Polizia, Ascanio, Grianta; dall'altra, l'abbreza, l'eroismo, la povertà, la Repubblica, Fabrizio, Milano; e soprattutto, da una parte il Padre, dall'altra le Donne.¹⁵

Esse estudo nos dá pistas de como passar do diário ao romance. Do álbum ao livro. Busco a minha posição nesse lugar que Barthes indica como o lugar onde se pode passar do álbum à escritura: *Che cos' è La scrittura? Um potere, frutto probabile di una lunga iniziazione, Che disfa l'immobilità sterile dell'immaginario amoroso e dà alla sua avventura una generalità simbólica*¹⁶.

Na terceira camada de leitura da fotografia, retorno para dentro da cena, e nela vejo a oposição entre nós dois, entre a professora e o menino, naquele momento na vida. Nessa leitura, ocorre a transcendência ao egoísmo, tanto do meu egoísmo subjetivo, quanto do meu egoísmo de objetivá-lo. Volochínov nos diz:

Duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz: "Bem". O outro não responde nada. Para nós outros, que não nos encontramos na casa, todo esse discurso é absolutamente incompreensível (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 78).

Nessa passagem do texto de Volochínov, não conseguimos entender o que se passa na cena. Só compreendemos o diálogo ali travado em uma palavra, se conseguimos entender o extraverbal, quando o autor nos narra que a cena se passa em maio, que os interlocutores aguardam a primavera, entretanto começa a nevar. Sigo as pistas que Volochínov nos dá e olho para os elementos não visíveis na foto. As histórias para além da foto que não estão visíveis nela, mas que dão sentido a ela, a visão de mundo do outro, pelo que o outro espera.

A terceira camada de leitura é onde a foto se abre para além dos limites do enquadramento. Para entender os sentidos obtusos nas fotografias, precisamos penetrar profundamente no outro. Busco penetrar profundamente no outro para ver o que vê o outro. Ir até onde ele está e retornar para o meu lugar. Entender o que vê o herói, o que é o mundo para o herói, provocando o herói, trazendo a história da própria cena. A vida que ilumina a cena. Re-existo para ver de novo o que no fluxo do cotidiano eu não consigo ver.

Uma descrição da vida com as contradições, que não recusa as camadas de leitura anteriores, mas sim as engloba, instaurando um plano polifônico, no qual se entrecruzam muitos pontos de vista, ou pelo menos dois. Compreendemos assim que o outro não é um objeto em uma foto, o outro não é um lugar da foto, o outro é um ser que olha. Não retorno para a cena porque quero, os olhares me trazem de volta para a cena, me possibilitando construir um olhar que é ao mesmo

¹⁵ Tradução livre - Como Stendhal, passando do diário para a novela, do álbum para o livro (para retomar uma distinção de Mallarmé) abandonou o sentimento, parte viva, mas não construtiva, para enfrentar essa grande forma mediadora que é a história, ou melhor ainda, o Mito? Existem duas forças em ação: antes de tudo uma grande figura libertadora: é Bonaparte, que entra em Milão, penetra na Itália, como fez Stendhal, com mais humildade, com a sua descida do Grande São Bernardo; então uma oposição, uma antítese, um paradigma, em suma, que desencadeou o conflito entre o bem e o mal e depois produz o que falta no álbum e pertence ao livro, isso é um sentido: por um lado, nessas primeiras páginas de *La Chartreuse*, tédio, riqueza, avareza, Áustria, Polícia, Ascanio, Grianta; por outro, a abstenção, o heroísmo, a pobreza, a República, Fabrizio, Milano; e acima de tudo, de um lado, o Pai, por outro, as Mulheres.

¹⁶ Tradução livre: O que é a escritura? Esse poder, o fruto provável de uma longa iniciação, que destrói a imobilidade estéril do amor imaginário e dá à sua aventura uma generalidade simbólica.

tempo dentro e fora da cena. Estou de frente para o outro como um outro, vou até o outro para ver o seu ponto de vista, e dialogo nessa contradição.

É isso que Barthes chama de escritura, falando sobre Stendhal: um lugar onde eu descendo do ponto de vista da professora que fala de si mesma, crio um plano onde as contradições aparecem e elas são enfrentadas em um plano de visões de mundo diferentes, principalmente, um plano em que eu, enquanto personagem, e enquanto autora, me transformo e me altero no encontro com o outro. Nessa mudança que a dissertação traz, aprendo e me modifico enquanto profissional e pesquisadora. Saio do lugar do egoísmo estéril e chego ao lugar da festa, como diz Barthes.

Neste artigo, fazemos uso da literatura, mas não como uma ficção, e sim como um plano estético discursivo, no qual buscamos um meio para que todos que estiveram presentes na cena, na vida, estejam equipolentes, transgredientes à voz do autor, sem ventrilocá-los como personagens. Assim eu conseguimos escutar as duas ou mais vozes. Esse é o lugar da escritura onde há pelo menos dois, uma voz e a outra voz.

Optamos por não colocar em anexo as autorizações de imagem das crianças, como meio de resguardar dados pessoais das crianças. Entretanto, ressalto aqui que tais autorizações se encontram em minha posse. Mas afirmo que o nome de Vinicius é real, por incrível que pareça.

Entendemos que ciência é colaboração e solidariedade, aprendemos que ciência se faz com muitas ciências, essa é a maneira como nós vemos a ciência, e ela entra ao lado, dialogando com as outras ciências. Não faz sentido para nós debater qual perspectiva de ciência está com a razão, porque não existe uma razão única, e sim diferentes olhares.

Então, essa heterociência se dá na constante luta contra a objetificação das relações, nas instituições e no mundo. Praticamos isso entendendo que as relações humanas se dão privilegiadamente na linguagem. Esse é o nosso lugar de olhar o mundo, é o que nos especifica. Temos o entendimento que nós não temos acesso direto à realidade. Nenhum de nós tem acesso à realidade tal qual ela é. Todos nós temos acesso à realidade de forma oblíqua, de maneira refratada pela linguagem, no entendimento de que toda linguagem é ideológica. Toda palavra é ideológica, ela pertence às relações sociais e essas relações sociais são desiguais e alteritárias, no tempo, historicamente e num presente sempre complexo e diverso.¹⁷

A heterociência é essa generalidade simbólica, essa é a ciência que praticamos, a que Bakhtin chama de uma ciência outra.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Questões da literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARENCO, Marisol. Pelo menos três: o coral de apoio e as condições de escuta das **palavras enunciadas**. In: _____. **Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

BARENCO, Marisol. **Amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BARTHES, Roland. **Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

_____. **O óbvio e o obtuso**. São Paulo: Edições 70, 1982.

CUMMING, Robert. **Arte em detalhes**. São Paulo: Publifolha, 2010.

¹⁷ Marisol Barenco. *Amor Em Tempos de Escola*. 2017, p. 151.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Bobók**. Jardim Europa: Editora 34, 2012.

DUNKER, Cristian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**. São Paulo: Boitempo, 2015.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso- GEGe- UFSCar. **Palavras e Contrapalavras – Caderno V**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

JANER, Jader. BARENCO, Marisol. **Autorias Infantis: Processos Intermodais De Criação**. In: ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **Infâncias e Educação Infantil em foco**. – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.146 p. 31-43.

LA TAILLE, Yves. Piaget, **Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão/ Yves La Taille, Marta Kohol de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte- MG , Editora Autêntica ,4º edição, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. **O Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo : Contexto, 2012.

OLIVEIA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro. FORENSE UNIVERSITÁRIA, 1978.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PONZIO, Luciano. **Visões do texto**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Florianópolis: Ponto de vista, 2003.

VOLOCHÍNOV, Valentin. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013

“VIDA MARIA”: A PALAVRA COMO ARENA DA ALTERIDADE

Natália Rodrigues Silva do Nascimento¹

Sara Guimarães Ribeiro²

Thayrine Vilas Boas³

Resumo: O presente estudo tem como objetivo precípua analisar os enunciados que constituem a videoanimação denominada “Vida Maria”, refletindo sobre a maneira como os signos que compõem esses enunciados se inserem no circuito bakhtiniano da palavra. Segundo Bakhtin (2016) e os demais estudiosos do Círculo, a palavra existe para o falante em três momentos indissociáveis e contínuos, inseridos no processo ininterrupto de constituição dos sujeitos e da linguagem: como palavras dos outros, compostas de ecos de outras palavras; como palavras próprias, uma vez que o sujeito interage com as palavras do outro e passa a utilizá-las em suas interações futuras; e como palavra minha-outra, momento em que a palavra outra se encontra inserta no processo de compreensão, interpretação e avaliação responsiva a fim de se tornar palavra própria. Nota-se que a palavra para os estudiosos do Círculo de Bakhtin é o território em que se opera a alteridade, o encontro entre o *eu* e o *outro*, e esse encontro dialético e dialógico faz da palavra a arena em que ocorre uma tensa luta dialógica. Nessa perspectiva, a reiteração presente na videoanimação “Vida Maria” pode ser considerada como um signo não-verbal que sinaliza para o fato de que a situação comunicativa/social em que as Marias se inserem interfere diretamente na constituição desses sujeitos e no circuito da palavra de que participam.

Palavras-chave: Alteridade. Análise do Discurso. Círculo de Bakhtin. Palavra. Videoanimação.

Introdução

Os estudiosos do Círculo de Bakhtin têm como principal interesse de investigação as interações que se operam entre os sujeitos por meio do uso da linguagem, de modo que a palavra, aqui considerada como enunciado, como produção de discursos (BAKHTIN, 2017), como língua em uso pelos sujeitos em determinada situação discursiva, é o local em que ocorrem as interações, o encontro entre o *eu* e o *outro*.

Ao discorrer sobre o circuito da palavra durante as interações entre os sujeitos, Bakhtin (2016) afirma que a palavra existe em três aspectos: palavra da língua neutra, palavra outra e palavra minha. A palavra neutra da língua é considerada pelo filósofo como a palavra que, ainda que disponível aos falantes, não está sendo utilizada em uma situação interativa real e, por isso, é uma palavra que “não pertencente a ninguém” (BAKHTIN, 2016, p. 53). A palavra outra é a palavra que pertence a qualquer outra pessoa que não seja *eu*, isto é, a palavra que não é a minha própria palavra. Por fim, a palavra minha é a palavra outra que, participante do processo de ativa compreensão, avaliação e interpretação, é utilizada por mim em uma interação concreta e determinada e que, portanto, “está compenetrada da minha expressão” (op. cit.), ou seja, foi perpassada pelo meu projeto de dizer e utilizada com o fim de servir a esse projeto em uma interação discursiva real, concreta e determinada. Esse movimento de compreensão, avaliação e interpretação da palavra outra que tem como ápice o momento em que o sujeito opera com essa palavra estrangeira em suas próprias interações, respondendo e suscitando outros enunciados, é chamado pelos estudiosos do Círculo de palavra minha-outra.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras; bolsista do Programa de Apoio à Pós-graduação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG; natalia.nascimento@estudante.ufla.br.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras; sara.ribeiro2@estudante.ufla.br.

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras; thayrine.boas@estudante.ufla.br.

Nota-se que esse contínuo processo de produção, circulação e recepção da palavra pressupõe um movimento dialético e dialógico de interação entre os sujeitos que não implica necessariamente em um encontro pacífico e conciliador, tampouco se materializa por meio dos mesmos signos, de modo que a resposta à palavra outra, ainda que participe do processo de se tornar minha-outra e minha, pode se dar por meio de um ato, uma negativa, um silêncio, os quais são réplicas da mesma forma que uma resposta verbal seria.

Nesse sentido, a partir da análise da videoanimação “Vida Maria”, pretende-se investigar como se opera o circuito da palavra por meio dos signos que compõem a animação, com ênfase no recurso da “repetição/reiteração”, cuja presença é muito marcante nessa produção. Uma vez que os acontecimentos que compõem a videoanimação são outros, com sujeitos diversos e diferentes possibilidades de produção de sentidos, a “reiteração/repetição” presente na animação sinaliza para o fato de que a situação discursiva social de que as personagens participam interfere diretamente na constituição desses sujeitos e, conseqüentemente, no circuito da palavra do qual participam.

Assim, por meio de um arcabouço teórico formado, principalmente, pelas obras do Círculo de Bakhtin que abordam a questão do circuito da palavra (palavra outra, palavra minha e palavra outra-minha) e da função social da palavra (BAKHTIN, 2011; 2016; 2017; VOLOCHINOV, 2013), pretende-se investigar os signos que compõem os enunciados presentes na videoanimação “Vida Maria”, mormente os que fazem referência às “reiteraões/repetições” que tecem a obra.

1. Palavra e alteridade

A teoria bakhtiniana está calcada na noção de dialogismo, que pressupõe a constituição intersubjetiva dos sujeitos, os quais se constituem ao mesmo tempo que constituem a linguagem e são constituídos por ela, de modo processual e contínuo.

Esse encontro constitutivo entre o *eu* e o *outro* confere acabamento provisório aos sujeitos e ocorre por meio de um processo dialético e dialógico de estar no lugar ocupado momentaneamente pelo sujeito e no lugar outro. É um movimento de ocupar um *outro* lugar sem sair do *próprio* lugar; é exigir do *outro* um ponto de vista sobre o *eu* (BAKHTIN, 2019, P. 47), ponto de vista este que me constitui. Dito de modo diverso, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, os sujeitos não estão prontos e acabados em si mesmos, mas precisam interagir com o *outro* para se constituírem mutuamente. Esse encontro constitutivo entre os sujeitos é chamado de alteridade.

Sobre o tema, Bakhtin afirma que “a verdade, o veraz, não são inerentes ao próprio ser, mas apenas ao ser conhecido e proclamado” (2017, p. 29). Desta forma, o que é constitutivo dos sujeitos não se encerra no próprio sujeito como ser individual, ou seja, não é inerente. Ao contrário, tudo o que importa para a constituição do sujeito deve ser conhecido e proclamado; conhecido por outro sujeito, que vai provocar a movimentação do *eu* em busca de um acabamento, ainda que provisório e, por isso, contínuo, no lugar outro; proclamado, porque essa interação se dá por intermédio da linguagem, isto é, por meio da palavra.

Nessa perspectiva, Geraldi (2010), ao abordar a questão da constituição intersubjetiva dos sujeitos, afirma que o encontro entre o *eu* e o *outro* somente pode ocorrer por meio da palavra, lugar em que ambos se encontram e a alteridade se realiza:

A contraposição entre o *eu* e o *outro* – e, portanto, a relação com a alteridade – é que funda todo o dever, o dever de realizar o lugar único no Ser-evento único (BAKHTIN, 1993, p. 92). Ora, esta contraposição somente pode ser experimentada através da palavra, espaço habitado por ambos e espaço em que se constitui a consciência de cada um.” (GERALDI, 2010, p. 285).

Aprofundando a questão da palavra como local em que se opera a alteridade, Volochinov elucida o assunto ao afirmar que

A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se uma extremidade desta ponte se apoia sobre mim, a outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum existente entre o falante e o interlocutor (VOLOCHINOV, 2013, p. 127).

Dessa forma, a palavra é o lugar de encontro do *eu* com o *outro*; é por meio dela que os sujeitos interagem entre si, proporcionando um movimento contínuo e o acabamento mútuo, em um processo recíproco de constituição.

No entanto, esse encontro dialógico e dialético entre os sujeitos pressupõe a ocorrência de ao menos duas circunstâncias que merecem destaque. A primeira delas se refere ao fato de que esse encontro entre os sujeitos, ainda que dialógico e alteritário, não é necessariamente pacífico e conciliatório. Ao contrário, o que ocorre é uma contraposição de palavras, um embate, um confronto, em que a palavra de um pode ou não ser recebida pelo outro de forma concordante

Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2017, p. 29).

Além dessa característica de confronto entre a palavra do *eu* e a do *outro*, merece destaque o fato de que a réplica nem sempre se materializa de forma verbal. Assim, chegamos à segunda circunstância afeta à alteridade, o fato de a resposta a um enunciado se materializar de inúmeras formas, seja por meio de palavras (concordantes ou discordantes), seja a partir de atos, gestos, silêncios.

Habitualmente respondemos a qualquer enunciação de nosso interlocutor, se não com palavras, pelo menos com um gesto, um movimento de cabeça, um sorriso, uma pequena sacudidela da cabeça, etc. Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do diálogo (VOLOCHINOV, 2013, p. 163).

O trecho destacado acima esclarece que os enunciados produzidos em dada interação discursiva recebem como resposta não só textos verbais, mas também outros signos, tais como gestos, movimentos de cabeça, sorrisos, sacudidas de cabeça, etc., de modo que fica claro, sob a perspectiva bakhtiniana de estudo da linguagem, que os enunciados e suas respostas são constituídos por inúmeros signos que não se limitam aos verbais e que, considerados como um todo, formam os enunciados.

Tal fato acontece porque os sujeitos não interagem com palavras neutras da língua, mas com outros sujeitos, que constroem enunciações a partir do lugar que ocupam no mundo e externam seus posicionamentos por meio de palavras, atos, gestos, movimentos corporais, expressões faciais e, até mesmo, pelo silêncio.

Em consonância com esse entendimento, Bakhtin (2016) discorre acerca da responsividade do enunciado e sustenta que, no momento da interação discursiva, o ouvinte assume, perante o enunciado produzido pelo falante, uma ativa atitude responsiva, de modo a concordar ou discordar, parcial ou totalmente, completar, aplicar, preparar para usar essa palavra outra etc. O filósofo da linguagem reitera que toda a compreensão da fala é ativamente responsiva, de modo que sempre provoca o ouvinte a se movimentar e a se tornar falante com o fim de responder ao seu outro, ainda que essa resposta não seja verbal.

No entanto, e aqui chegamos à temática visada no momento em que começamos a discutir acerca da responsividade do enunciado, Bakhtin (2016) afirma que essa resposta nem sempre ocorre de forma imediata e em voz alta, mas pode se realizar por meio do cumprimento de uma ordem (ato/fazer), ou até mesmo permanecer silenciosa; silêncio esse que pode ter como projeto de sentido ou a concordância, ou a discordância, ou o não entendimento imediato, porém, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Dito de outro modo, por meio da interação com o *outro*, a palavra outra provoca imediatamente no sujeito o processo de compreensão avaliativa e responsiva (palavra minha-outra), que ecoará na palavra operada pelo sujeito a partir dali (palavra minha), ainda que não de modo expresso ou imediato, mas de maneira a constituir o

sujeito e a interferir em suas interações futuras, mesmo que na forma de uma mudança de atitude em virtude da não aceitação da palavra do outro.

Em suma, a interação entre os sujeitos se dá a partir de uma “tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2017, p. 29) viabilizada por meio da palavra, aqui compreendida como enunciado concreto, cuja materialização não se limita aos signos verbais, mas se realiza nas mais diferenciadas maneiras em consonância com a variedade de possibilidades das atividades humanas.

2. Palavra outra, palavra outra-minha e palavra minha

Conforme discorremos acima, ao pensarmos a respeito da palavra e da alteridade, percebemos que a relação entre elas se dá dentro do percurso da palavra, o qual, além da palavra neutra e não pertencente a ninguém e que, por tal motivo, não participa das interações discursivas, se realiza sob três aspectos: a palavra outra, a palavra outra-minha e a palavra minha.

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2016, p. 53 - itálico original).

Embora Bakhtin não tenha mencionado expressamente o processo de transformação da palavra outra em palavra minha, ou seja, a palavra minha-outra, é possível notar a sua presença no trecho acima, vez que o filósofo da linguagem fala em palavras dos outros cheias de “ecos de outros enunciados” e em palavra minha como resultado da palavra outra utilizada em uma situação interacional específica “já compenetrada da minha expressão” (op. cit).

Importante, agora, investigarmos a forma pela qual a palavra se movimenta e se transforma no processo de produção, recepção e circulação durante a interação discursiva entre os sujeitos. A palavra outra, também conhecida como palavra alheia ou palavra estrangeira, é aquela palavra que não é minha, mas que é dita por outra pessoa ou por mim mesmo em outro momento, visto que o eu se transforma em outro de acordo com o seu processo ininterrupto de constituição. Sobre a palavra outra, Bakhtin diz:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha* (BAKHTIN, 2017, p. 37 - itálico original).

O contato do sujeito com essa palavra outra, por sua vez, pode ocorrer direta ou indiretamente, pois o mundo é repleto de palavras outras, “eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada)” (BAKHTIN, 2017, p. 38), de modo que o contato com a palavra do outro é uma consequência de estar vivo e inserido em um contexto social.

Nesse viés, o contato direto ocorre nos momentos em que a palavra outra vem a partir da interação direta com o outro (diálogos do cotidiano, leitura de um livro etc.), de forma que os sinais de autoria estão mais vívidos e podem ser mais facilmente delineáveis. Já o contato indireto ocorre quando se ouve falar algo ou em que a palavra vem por outros meios, como pela internet, caso em que o que é dito pode vir “maquiado” por várias palavras outras. O contato indireto pode ainda ser ilustrado pelas práticas religiosas, provérbios e ditos populares. Nota-se que nessas situações ou não há uma autoria determinada, ou é muito difícil delimitá-la.

No entanto, tanto para o caso do contato direto, quanto para o do contato indireto, destacamos que no processo de assimilação e/ou compreensão e interpretação ativas, responsivas e valorativas, e depois que o sujeito opera com a palavra outra em suas próprias interações discursivas, fazendo da palavra outra a sua própria palavra, os sinais anteriores de autoria sempre desaparecem e o sujeito assume essa palavra, de modo que agora ela lhe pertence. Isso, porque

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (VOLOCHINOV, 2017, p. 232).

Desta forma, após o processo de compreensão, a partir do qual a palavra outra se torna minha-outra, a palavra outra adquire camadas da minha própria palavra, de forma que o resultado é a palavra minha, algo diverso da palavra outra, mas que ainda conserva seus ecos.

Além disso, importante destacar que o que confere o sentido à palavra é a situação interativa real em que é empregada, de modo que o sentido não é inerente à palavra, mas é construído em cada unidade do acontecimento por sujeitos posicionados em um determinado lugar no tempo e no espaço. Desta forma, “a significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro. [...] Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação.” (VOLOCHINOV, 2017, p. 232-3 - itálico original).

Conforme dito anteriormente, consideramos a palavra minha-outra como o processo contínuo, ininterrupto e constitutivo pelo qual a palavra outra passa ao se tornar palavra minha. Esse movimento pressupõe a compreensão ativa, interpretativa e avaliativa da palavra outra pelo sujeito, que, ao compreender e atuar com a palavra outra em suas próprias interações, faz com que essa palavra possua não só os ecos da palavra outra, como também marcas da sua própria palavra. Assim, a palavra minha-outra é tida como o processo de assimilação e compreensão responsiva, avaliativa e interpretativa, o qual está inserido na réplica do diálogo. Sobre a atitude valorativa frente à palavra outra, Bakhtin afirma que

Não se pode separar interpretação e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O intérprete enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra, que sempre traz algo novo. [...] No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2017, p. 36).

Destaca-se que esse movimento de transformação da palavra outra em palavra minha pressupõe tanto uma compreensão ativa e responsiva, quanto uma avaliação do sujeito, que não converte a palavra outra em palavra minha sem se posicionar em relação a ela e sem trazer para essa palavra os enunciados que o constituíam anteriormente, de modo que o que resulta desse circuito é algo não só transformado, como também enriquecido.

Falamos um pouco acima que o diálogo que ocorre durante o processo de produção, recepção e circulação da palavra não é passivo e pacífico, mas sim uma *tensa luta dialógica*, de modo que os sujeitos transferem de antemão para a palavra outra as próprias palavras que os constituíam anteriormente, isso de forma imediata, no momento mesmo em que tomam ciência dessa palavra estrangeira, já que, conforme diz Bakhtin, o processo de interpretação e o de avaliação são simultâneos e inseparáveis.

Nessa perspectiva, Miotello (2013) disserta acerca do circuito da palavra como o contato vital entre sujeitos falantes que, enunciando posicionamentos, se constituem com e pelo outro, mútua, processual e continuamente

Qualquer palavra, qualquer texto, qualquer enunciado só têm vida na relação com outro enunciado, com outra palavra, com outro texto. Apenas quando eles se tocam é que explode a sua vida. Esse contato entre textos na verdade é um contato entre sujeitos falantes e expressivos. Não é apenas um contato mecânico de palavras e textos, mas sim um contato vital, existencial, vivencial entre pessoas que falam, que alternam atividades com textos, enunciando pontos de vista, valores, posições (MIOTELLO, 2013, p. 8).

É justamente dessa maneira que os sujeitos se constituem: na e pela palavra, local em que o encontro com o *outro* é possível. E assim, por meio da palavra, os sujeitos se movimentam e conferem entre si acabamento provisório e recíproco, um constituindo o outro de modo processual e contínuo, uma vez que “as relações de alteridades, desse encontro quase infinito de palavras, é

que vão fiando os fios de nossa existência, dada sempre nas vivências dos outros.” (MIOTELLO, 2013, p. 10).

Diante do postulado, é possível notar que há um circuito processual, constitutivo, ininterrupto e enriquecedor entre os três aspectos da palavra, em que a palavra outra se torna outra-minha e, por fim, em palavra minha. Esses três aspectos da palavra são muito bem delineados por Bakhtin, que reforça o caráter dialógico, processual e alteritário desse encontro entre sujeitos durante a interação discursiva

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras, e essas são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2011, p. 402).

É interessante mencionar que o circuito da palavra não segue apenas uma direção. Ao mesmo tempo em que a palavra outra se transforma em minha-outra até resultar na minha própria palavra, pensando arquitetonicamente no encontro entre sujeitos em interação discursiva, a palavra minha é palavra outra para outro sujeito com quem interajo, fazendo com que ela se torne minha-outra e resulte em palavra outra ao ser dita por ele, isso quando enxergada sob a minha perspectiva. Ao compreender esse processo recíproco é possível notar que ele existe em um contínuo que está sempre se transformando e constituindo os sujeitos.

Com o intuito de representarmos de modo didático esse processo, criamos a imagem abaixo, a qual mostra esse percurso infinito da palavra, que pode resultar na palavra minha ou na palavra outra. Ressaltamos que tal esboço tem o fim de possibilitar a explicação didática do fenômeno, que é mais complexo e envolve inúmeros outros fatores, os quais não entraram em discussão diante do recorte eleito para o presente texto.

Imagem 1 - Circuito da palavra



Fonte: autoria própria.

É importante pensarmos que cada ponto desse desenho, enquanto representação da palavra em seu circuito constitutivo a partir das interações entre sujeitos, está sendo constantemente transformado e enriquecido por meio do encontro com o ponto de vista do outro, de forma que sempre é um outro viés, uma outra palavra, um outro modo de ver e compreender o mundo.

Feitas tais considerações iniciais acerca da palavra como lugar de encontro do eu com o outro, processo que se opera arquitetonicamente por meio do circuito da palavra: palavra minha, palavra minha-outra e palavra outra, passamos à investigação do corpus, a videoanimação “Vida Maria”, à luz dos conceitos bakhtinianos de palavra, alteridade e situação social.

3. “Vida Maria” - produção, circulação e recepção

“Vida Maria” é um curta-metragem produzido em computação gráfica 3D, finalizado em 35mm. O curta apresenta a história de algumas gerações de uma mesma família, ressaltando o protagonismo das mulheres desta, e tem como enfoque principal a personagem Maria José, uma menina de cinco anos que é obrigada por sua mãe, Maria Aparecida, a largar os estudos para ajudar nos afazeres domésticos.

Por meio da sequência das imagens que simulam a estratégia fílmica de plano de sequência, é possível acompanhar a vida de Maria José; ela cresce, se casa, tem muitos filhos (entre eles Maria de Lurdes, sua única filha mulher), envelhece e vê a história da sua filha se desenrolar de forma muito semelhante à sua própria.

O curta-metragem apresenta cenários com texturas e cores inspiradas no sertão cearense, nordeste brasileiro, de forma realista e humanizada. Essa videoanimação foi produzida em 2006 por Joelma Ramos e dirigida por Márcio Ramos, e foi publicada no Youtube em 2017, no canal oficial Vida Maria, possuindo hoje mais de oito milhões de visualizações, cento e trinta mil curtidas e nove mil comentários. “Vida Maria” é um projeto premiado no “3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo” realizado pelo Governo do Estado do Ceará, além de ser ganhadora de mais de cinquenta prêmios em festivais de cinema nacionais e internacionais.

Como dito, a videoanimação retrata, em aproximadamente nove minutos, a vida de uma família do sertão cearense, com imagens que se limitam ao espaço da casa e do quintal envolto por uma cerca. O vídeo começa com a personagem Maria José ainda criança na janela, com um caderno e um lápis nas mãos, escrevendo seu nome, momento em que sua mãe aparece abruptamente e ordena que ela vá ajudar nos afazeres da casa em vez de “perder tempo desenhando o nome”.

As cenas seguintes passam em um plano sequencial que simula a movimentação de uma câmera que acompanha os passos de Maria José ao mesmo tempo em que mostra seu crescimento, suas gravidezes e seu envelhecimento, de modo que as mudanças da personagem são perceptíveis por meio do girar da câmera, da alteração da cor do vestido, das mudanças na música de fundo e do envelhecimento e endurecimento gradativo de suas expressões faciais e de suas mãos.

Maria José se casa e tem muitos filhos homens que saem para trabalhar com o seu marido; os homens são os únicos que extrapolam a área delimitada pela cerca. Ela está sempre naquele lugar que compreende o interior da casa e a parte externa, o quintal, enquanto os homens saem para o trabalho, provavelmente agropecuário.

No decorrer do vídeo, podemos perceber que as cenas que retratam mais uma gravidez de Maria José passam de forma mais lenta. Ela parece estar mais reflexiva e passa a mão em sua barriga à sombra da árvore no quintal, em seguida, cumprimenta seus filhos homens que chegam do trabalho junto com o seu marido. Em seguida, após um giro de câmera, podemos perceber sua aparência mais envelhecida, a mudança da cor do vestido para um tom mais escuro e a ausência de sinais de gravidez. Nesse instante, sua expressão muda para uma feição mais severa e ela se direciona para dentro da casa, chamando por sua filha, Maria de Lurdes.

As cenas que seguem para o fim do vídeo são muito semelhantes às cenas do começo. Maria José entra em casa e puxa sua filha pelo braço, assim como fez a sua própria mãe no início da videoanimação. Maria de Lurdes estava na janela escrevendo seu nome no caderno e, de modo muito semelhante, é ordenada a deixar o que estava fazendo para ir ajudar nas tarefas domésticas. Maria José, pela janela, observa a filha e repete a frase dita por sua mãe no início da animação: “fica aí perdendo tempo desenhando o nome”.

Com isso, quase no fim, o vídeo mostra Maria José olhando por cima do ombro para dentro do cômodo da casa onde está acontecendo o velório de sua mãe, com todos os homens reunidos em luto. Interessante notar que no momento em que Maria José repete a frase dita por sua mãe, ela olha, por cima do ombro, para a mãe dentro do caixão, como se estivesse se lembrando de quando era pequena e ouviu aquela mesma frase e percebendo que está reiterando um ato da mãe.

A última cena mostra a janela da casa e o caderno que era usado por Lurdes para escrever o nome. O vento, ausente até então na videoanimação, faz as folhas do caderno virarem aparecendo

várias páginas com nomes de “Marias” escritos: Maria de Lurdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria do Carmo...

Um dos efeitos que essa produção causa é o de se pensar nessa repetição da história das Marias. Em narrativas semelhantes, o leitor sempre se depara com uma quebra de expectativa, uma mudança repentina na história, o que não acontece na videoanimação em análise. Essa sensação de repetição contínua e cíclica de uma vida dura provoca um mal estar no espectador, que se indigna perante a reiteração por Maria José dos atos praticados por sua mãe, ainda que aquela tenha conhecimento do resultado de tais atitudes em sua própria vida, consequências que, tudo indica, acontecerão com Maria de Lurdes, sua filha.

É como se todas essas Marias estivessem vivendo a mesma história em épocas diferentes, como se o título da animação, “Vida Maria”, indicasse um estilo de vida, como a vida cigana, a vida bandida, a vida religiosa etc. A semelhança das roupas, das expressões, dos acontecimentos, das ações das personagens e até mesmo da música de fundo induzem o leitor a pensar que se trata de meras repetições. Porém, ao analisarmos a produção é possível perceber que há detalhes que mostram algumas diferenças. Além disso, como já dito anteriormente sobre o circuito da palavra, para o Círculo de Bakhtin, os enunciados nunca se repetem, são sempre enunciados alheios transformados em próprios, que possuem tanto ecos de enunciados outros, quanto marcas dos próprios enunciados.

Outro detalhe que pode ser percebido durante a videoanimação é a mudança na música. Em cada etapa da vida da Maria José o efeito causado pela música no espectador é diferente. Dessa forma, quando criança, Maria José demonstra alegria e a música tem um efeito mais feliz; passando a ter um efeito mais tenso/sombrio quando sua mãe aparece e ela tem que ir trabalhar. A música segue dessa forma até a cena em que a moça fala com Antônio, seu futuro marido, na qual a música volta a ter um efeito mais suave. A partir disso, as cenas passam a mostrar seu envelhecimento e suas gravidezes; nessas cenas, a música retorna àquele efeito mais tenso, passando por mudança, novamente, na gravidez de sua filha, quando Maria José fica mais reflexiva. No final do vídeo, a música volta no mesmo estilo do começo, quando Maria José vai chamar atenção de sua filha.

Interessante ressaltar que há um som de fundo parecido com o dos batimentos do coração, o qual pode ser ouvido até o fim do vídeo. Nos instantes finais da videoanimação, a música, que assume um ritmo cada vez mais lento, para, e em um curto momento é possível ouvir apenas o som de um batimento cardíaco. Esse efeito dialoga com o sentimento do espectador, que recebe com a sensação de descrença o desfecho da animação que, conforme mencionamos, não indica um rompimento de expectativa, mas a reiteração de uma vida dura, difícil e cruel para as Marias da família.

Para analisar essa questão da repetição/reiteração em “Vida Maria”, propomos refletir sobre a questão social da palavra, isto é, a respeito do quanto a situação social discursiva e a interação dos sujeitos interferem na produção de sentidos. É necessário considerarmos toda a questão social da região representada na videoanimação e como é a realidade dos sujeitos inseridos nela, ou seja, precisamos pensar sobre a forma como os sujeitos se constituem por meio dos acontecimentos que se dão nessa situação social para compreendermos como ocorre a produção de sentidos e de enunciados por esses sujeitos.

4. A questão social da palavra em “Vida Maria”

A videoanimação “Vida Maria” narra a vida de uma família do interior do nordeste que vive em uma situação de pobreza e falta de recursos. Pensando na situação social representada na videoanimação, entende-se que a repetição que se dá na vida das gerações das “Marias” acontece em virtude da realidade social na qual estão inseridas como sujeitos, de modo que esse acontecimento as constitui e influi em suas tomadas de posição.

No entanto, essa “repetição” mostrada nas cenas não se trata de um reducionismo nem uma duplicação da palavra, pois, segundo Miotello (2013), a compreensão não significa passar a linguagem do outro para minha, além do fato de que, na animação, são outros sujeitos, outros tempos, outros sentidos e outros acontecimentos.

Visto que a videoanimação foi produzida com esse efeito de repetição dos fatos entre as gerações, procurou-se entender, por uma perspectiva bakhtiniana, o motivo que permitiu essa construção. Como dito, a repetição não é uma duplicação da palavra, ou seja, a personagem Maria José cresceu na mesma condição de sua mãe Maria Aparecida e parece ter reproduzido todos os atos com sua filha Maria de Lurdes, mas não foi mera repetição de acontecimentos, pois, conforme dito anteriormente, são outros sujeitos, outro tempo, outro sentidos.

Segundo Volochinov (2013, p. 116), “a palavra preenche-se de um conteúdo ou de um significado ideológico ou cotidiano”, com isso, é possível compreender que a “repetição” é significada a partir de um cotidiano no qual os sujeitos, por mais insatisfeitos que estejam, permanecem na mesma situação por não terem outra realidade para se espelharem, tendo em vista que esse modo de viver e de ser os constituem como sujeitos e interferem no circuito da palavra de que participam.

Pode-se pensar que os sentidos produzidos pelo sujeito Maria José são diferentes se comparados com os produzidos na época de sua mãe, da sua avó, da sua bisavó e assim por diante. No entanto, a real situação social na qual a Maria José está inserida faz com que a sua expressão-enunciação seja determinada pelas condições reais da enunciação, pelos acontecimentos que a constituem como sujeito. Como esses acontecimentos são próximos dos que regiam a vida de suas antepassadas, nota-se uma semelhança no modo de vida da Maria José, que por mais que tenha sofrido e se indignado com a atitude de sua mãe, não consegue agir diferentemente em relação à sua filha Maria de Lurdes.

A videoanimação mostra que os homens da família são os únicos que vão para fora do espaço da casa. Há uma cerca em volta da moradia muito significativa, que demonstra um certo aprisionamento das mulheres, que se limitam ao interior da casa e ao quintal contornado pela cerca. Segundo Volochinov (2013, p. 128), o “centro organizador da enunciação não está no interior, mas no exterior: no ambiente social que circunda o indivíduo”, isso pode explicar o fato de que, ainda que as Marias percebam que a vida ali é muito dura, não conseguem agir de modo a querer algo diferente para si mesmas e para as próprias filhas.

Portanto, o modo como a história das Marias é apresentada mostra que essa é a situação social em que estão inseridas e esses acontecimentos interferem diretamente na constituição dos sujeitos que vivem ali, de modo que a relação de alteridade de tomar a palavra-outra da mãe, torná-la palavra outra-minha e logo palavra-minha, não resulta em um palavra hábil a modificar expressivamente a situação social em que a família se insere, fazendo com que as Marias ajam de modo parecido com a geração anterior e assim por diante.

Com isso, entende-se o quanto a questão social da palavra interfere na vida dos sujeitos. A questão social de “Vida Maria” interfere diretamente na construção dos sentidos que circundam a vida das personagens e principalmente a vida de Maria José, que aparentemente é a protagonista. É possível perceber que os sentidos são diferentes, entre outros aspectos, pelo fato de a expressão da Maria José, no momento em que repete a frase “Fica aí fazendo nada, desenhando nome”, ser uma expressão de angústia por ver a situação ser tão parecida como a que viveu quando criança. Para o leitor, essa cena é ainda mais angustiante, pelo fato de ter presenciado a cena com própria a Maria José criança, de modo que a cena com a Maria de Lurdes vem carregada de uma apreensão maior.

A expressão-enunciação da Maria Aparecida e da Maria José, por mais semelhantes que sejam, apresentam diferenças estilísticas. O motivo, segundo Volochinov (2013, p. 190), é que

o pertencimento de classe do falante não organiza de fato a estrutura estilística da enunciação somente exteriormente, ou seja, com o tema da conversação. A ideologia de classe entra para o interior (por meio da entonação, da escolha e da disposição das palavras) de qualquer construção verbal que se realiza não só com o conteúdo, mas expressa com a própria forma a *relação* com aquela situação específica e com aquele auditório específico. (VOLOCHINOV, 2013, p. 190, *itálicos originais*)

Com isso, ao analisar as expressões e a entonação dada aos enunciados da Maria José, pode-se perceber que os sentidos que perpassam sua enunciação se diferem da enunciação de sua mãe Maria Aparecida. Até mesmo porque Maria José, agora na pele da mãe que direciona a filha aos

serviços domésticos, já viveu uma situação parecida e mesmo não concordando, sabe os motivos que fizeram com que sua mãe a tratasse da mesma forma anos antes.

A vida e os acontecimentos concretos daquela família constituem os sujeitos e interferem na produção de sentidos e na tomada de posição destes. Entretanto, cada enunciado é único, por mais que pareça o mesmo, e é formulado por um sujeito diferente, em um tempo diferente e recebe um sentido diferente. Ainda que a situação social da palavra produza realidades parecidas, cada sujeito que está inserido nesse acontecimento produz sentidos únicos e irrepetíveis, e mesmo que tenham como resultado uma reiteração de ações, essa reiteração é feita a partir do lugar que esse sujeito ocupa no mundo. No caso das Marias, essa reiteração é feita a partir da consciência de que esses atos praticados em relação às filhas já foram praticados em relação às próprias Marias quando crianças. Elas viveram na pele esse acontecimento, e essa percepção da reiteração é presente em suas vidas e as constitui. Pensando nisso, de acordo com Bakhtin, há

A falsa tendência a reduzir tudo a uma única consciência, a dissolver nela a consciência do outro (do intérprete). As *vantagens essenciais da distância* (espacial, temporal, nacional). Não se pode entender a interpretação como empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (a perda do próprio lugar). Isto só é exigido para os elementos periféricos da interpretação. Não se pode entender a interpretação como passagem da linguagem do outro para a minha linguagem (BAKHTIN, 2017, p. 35 - itálicos originais).

Nessa perspectiva, os sujeitos não assumem e repetem simplesmente a palavra-outra, mas fazem com que ela passe pelo processo de assimilação e/ou compreensão ativa, interpretativa e valorativa, de modo que durante esse processo a palavra-outra se modifica e a ela são acrescentadas as próprias palavras do sujeito, em um movimento constitutivo e enriquecedor, mas, nem por isso, pacífico.

Na videoanimação, percebemos que a palavra-outra da mãe passou por esse processo de compreensão quando Maria José interagiu com ela e depois usou essa palavra com a própria filha, Maria de Lurdes. Entretanto, mesmo que durante o processo de interpretação valorativa Maria José acrescentasse à palavra os ecos de suas lembranças difíceis, o acontecimento que a abarca, influenciado pela situação discursiva, faz com que esse contexto a constitua como sujeito de forma a não proporcionar outro modo de agir no mundo.

Ainda assim, não se trata de mera repetição, tendo em vista que as experiências da Maria José, significadas de modo singular e único, vez que ela é um sujeito singular e único que ocupa determinado lugar no tempo e no espaço, fazem com que os sentidos produzidos sejam outros, além, é claro, de serem outros sujeitos, outros tempos, outros espaços. Isso, porque no momento da interação, não há a possibilidade de um sujeito se deslocar de seu lugar e ocupar o lugar do outro. No momento em que se movimenta para o lugar outro, o sujeito mantém uma parte de si no lugar antes ocupado, isto é, carrega consigo as experiências que vivenciou e significou de seu lugar único e singular. De modo que, durante a produção de sentidos, o que foi experienciado interfere de modo a fazer com que cada acontecimento seja único e irrepetível. Por isso não pode ser repetição, o que existe antes só o sujeito único e singular viveu e experimentou, a palavra-outra vai interagir com o que já o constituía antes, fazendo com que a recepção da palavra-outra seja sempre diferente de sujeito para sujeito, ou para o mesmo sujeito em temporalidades diferentes.

Assim, a partir do que foi exposto acima, entende-se que o circuito da palavra, a transformação da palavra-outra em palavra outra-minha e palavra-minha, acontece em cada acontecimento único e irrepetível, ou seja, são enunciados concretos inseridos em uma situação social concreta, o que influencia diretamente no modo como são produzidos.

5. Análise “Vida Maria”

Com o intuito de analisarmos como se realiza o circuito da palavra na videoanimação “Vida Maria”, selecionamos duas cenas em que a estratégia de repetição/reiteração se mostra presente, constituindo de modo não-verbal os enunciados produzidos pela animação. Tais cenas, a primeira no início, entre os minutos 1:00 e 1:48, e a outra no final, entre os minutos 5:34 e 6:25, narram a

interferência que as mães fazem no momento em que as filhas estão escrevendo seus nomes no caderno da família. Na primeira delas, Maria Aparecida ordena que a filha, Maria José, interrompa o que está fazendo, saia do interior da casa e procure uma tarefa para realizar no exterior da residência. Na segunda, de modo muito parecido, é a vez da própria Maria José interferir na escrita da filha, Maria de Lurdes, ordenando que ela se direcione ao quintal para realizar alguma tarefa doméstica.

Além delas, a cena que se desenvolve entre os minutos 6:58 e 7:27, que mostra o caderno das mulheres da família, cujas páginas são viradas pelo vento, também será analisada, uma vez que contribui para a compreensão da situação social em que as personagens estão inseridas.

Foram feitos alguns *prints* da tela, com as imagens que compõem as cenas destacadas e que são construídas por meio de signos verbais e não-verbais que constituem os enunciados. Objetivamos investigar a forma como se realiza o circuito da palavra por meio da análise de tais signos.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 07 jul 2019.

Por meio das imagens destacadas acima, podemos observar um fato semelhante que ocorre nas vidas de Maria José e de sua filha Maria de Lurdes: a interferência da mãe na atividade de escrita da filha e a determinação de que, ao invés de ficar “desenhando nome”, procure alguma tarefa doméstica para realizar. Notamos a fisionomia de temor e de respeito das crianças em relação às mães e as expressões severas das genitoras, com as mãos na cintura e com o tom de voz rígido, muito semelhantes nas duas cenas.

No entanto, a imagem da Maria José criança recebendo a ordem de sua mãe (imagem 3) está em um plano de câmera mais distante, devido ao fato de que antes dessa cena acompanhávamos a menina escrever no caderno e o surgimento da sua mãe ocorreu de modo repentino. Diferentemente do que ocorre na segunda cena, que ilustra a menina Maria de Lurdes sendo interrompida por sua mãe, agora adulta, Maria José (imagem 4). Como no decorrer da animação acompanhávamos o desenrolar das cenas sob a perspectiva de Maria José, momentos antes da segunda imagem destacada foi possível acompanhar, primeiro, a mãe chamando a menina do quintal, depois, a sua entrada na casa e, por fim, o seu gesto brusco de puxar o braço da menina.

Além da posição da câmera, podemos notar que o rosto da Maria Aparecida (Imagem 3) está mais arredondado do que o rosto da Maria José adulta (imagem 4), o que pode indicar que a família está em uma condição financeira ainda mais delicada e escassa do que a geração anterior estava. No entanto, vemos que as crianças mantêm o rosto arredondado nas duas imagens, o que indica que, ainda que a situação financeira da família pudesse estar mais complicada, as crianças recebiam os mesmos cuidados.

Quanto à música, na primeira cena, antes da mãe puxar o braço de Maria José, a música era suave e festiva, mas no momento em que a mãe age, o tom da música se torna melancólico. Já na segunda cena, a música já possuía um tom melancólico antes de Maria José chegar à sua filha Maria de Lurdes. Tal fato reforça a sensação do espectador de que o que ocorre não é a mera repetição dos fatos, já que o conhecimento de todo o percurso da Maria José, desde a criança forçada a parar de escrever e a ajudar nas tarefas domésticas, até a mãe que, de forma brusca, também interrompe

a atividade de escrita da filha, reforça o sentimento de apreensão quanto à situação vivida pela família. Sob a percepção do espectador, o fato da cena se repetir aumenta a sensação de angústia.

No mais, é possível perceber que as mães estão usando vestido preto, por estarem enlutadas. A cena dois mostra esse fato de modo expresso, quando Maria José olha sobre o ombro em direção do caixão com o corpo de sua mãe. Na primeira cena tal fato está implícito por meio da vestimenta de Maria Aparecida e pela frase que ela usa para se dirigir à sua filha: “Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora?”, além de também fazer o movimento de olhar para dentro do cômodo, mas com a câmera posicionada do quintal para a casa.

Dessa forma, podemos perceber que o recurso utilizado na videoanimação de repetição/reiteração das cenas possibilita que sejam produzidos pelo espectador sentidos em direção ao fato de que as situações vivenciadas pelas duas mulheres sejam muito semelhantes, causando estranheza, uma vez que as cenas ocorrem em tempos diferentes, com pessoas diferentes. Esse recurso não-verbal da repetição cumpre o papel de reforçar a apreensão do espectador causada pela história.

Ao analisarmos o percurso da palavra nas cenas escolhidas, sob o ponto de vista de Maria José, a palavra outra da mãe dela foi se transformando em minha-outra até ser palavra minha, que é quando ela utiliza da mesma frase para falar com Maria de Lurdes em uma situação semelhante. Embora pareça ser apenas uma repetição da situação, isso não ocorre de fato, visto que cada enunciado possui um sentido e é dito em um tempo diferente, entre sujeitos diferentes, o que exemplifica como funciona o contínuo da palavra. Por mais que Maria José tenha se constituído por meio desse acontecimento, o que faz com que ela trilhe um caminho parecido com o de sua mãe, a significação desses acontecimentos ocorre de modo singular e irrepitível para cada um dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o desenrolar da cena mostra as crianças, tanto a Maria José, quanto a sua filha Maria de Lurdes, se dirigindo apressadas ao quintal para pegar água.

Imagem 5 - Maria José



Imagem 6 - Maria de Lurdes



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 07 jul 2019.

As imagens 5 e 6 registram cenas muito parecidas, as quais ocorrem logo após as mães ordenarem que as filhas parem de “desenhar o nome” e realizem alguma atividade doméstica. A frase “Vai, menina! Vê se tu me ajuda, Maria José!” (imagem 5) é proferida em um tom muito semelhante ao da frase “Vai, menina! Vê se tu me ajuda, Lurdes!” (imagem 6), entretanto, o fato de ser do conhecimento do espectador que tal frase já foi dita, e, principalmente, foi dita pela mãe de Maria José que, mesmo sentindo na pele a violência de tal dizer, o repete para sua filha Maria de Lurdes, faz com que seja possível perceber que se tratam de acontecimentos e sentidos diversos.

A imagem 6 foi feita por meio da simulação de câmera a partir do ponto de vista de Maria José, posto que o espectador vê todo o desenrolar da história da expectativa dessa. Tal fato, somado à reiteração da frase, faz com que a situação ganhe relevo no que se refere ao sentimento provocado no espectador. Como se o fato de a repetição da história ser provocada por quem foi vítima dela aumentasse a sensação de angústia em quem assiste à animação.

Assim que a menina sai da casa, o rosto de Maria José é focalizado no momento em que olha para a filha pela janela da casa, ao mesmo tempo em que diz as seguintes frases “Fica aí fazendo

nada” (imagem 7) e “Desenhando o nome...” (imagem 8). A música que acompanha a cena possui um tom triste e angustiante, sendo possível ouvir ao fundo, de forma mais nítida, os sons que imitam o bater do coração. Maria José mantém a expressão facial firme até certo ponto, mas demonstra certo vacilo no olhar e um franzir de testa mais ameno, no momento em que assume um ar reflexivo e pesaroso e olha por sobre o ombro, em direção ao caixão em que sua própria mãe estava sendo velada (imagem 9).

Desta forma, nos momentos finais da cena que acontece com Maria José e sua filha, Maria de Lurdes, é possível vislumbrar uma justificativa para o ato rígido e injusto praticado pela mãe em relação à filha: a ocorrência do velório (imagem 9). Nesse momento, o espectador percebe que todos os membros da família estão velando a mãe de Maria José. É a única cena em que os homens aparecem na parte interior da casa. Tal cena fecha o “ciclo” da Vida Maria, que se encerra sem que seja vislumbrada qualquer possibilidade de vida diversa da que existente nos limites da cerca. É relevante ressaltarmos que a cena semelhante que se desenvolve entre Maria José criança e sua mãe não mostra a realização de um velório ao fundo, no entanto, o fato de a mãe de Maria José estar vestida de preto sinaliza para a existência de um velório naquela cena também.

Imagens 7 a 9 - Maria José velando sua mãe:



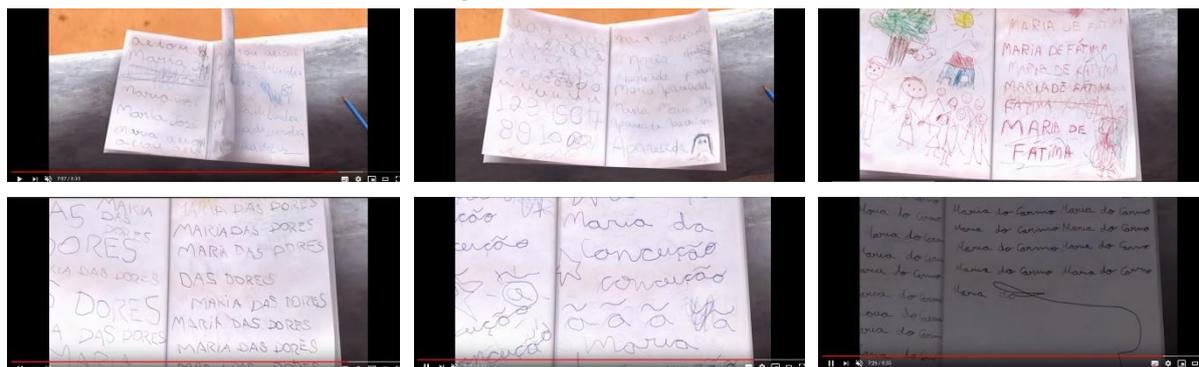
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 07 jul 2019.

Nota-se, ao final da videoanimação, que a cena ocorre não só nos dois momentos, mas se repete por gerações, o que nos faz perceber, assim como no esquema do percurso da palavra, que tudo começa com uma palavra outra, e a partir daí se estende na constante transformação entre minha e outra, constituindo os sujeitos que participam desse diálogo. No entanto, a produção de sentidos em relação a esses fatos é única e singular para cada um dos sujeitos envolvidos na interação discursiva, de modo que, ainda que pareçam ser as mesmas cenas, são acontecimentos diferentes, ocorrendo entre sujeitos diferentes, cada qual se constituindo de modo singular a partir do lugar que ocupa no tempo e no espaço.

Por meio da fala da mãe dizendo para a filha parar de ficar desenhando nome é possível perceber, também, como a alteridade se faz presente e faz parte da constituição do outro, visto que aquela frase marca toda a vida de Maria José, assim como as das gerações anteriores e futuras, fazendo parte da situação social em que estão inseridas, o que resulta na permanência delas naquele contexto social em virtude de se constituírem por meio dele, o que faz com que todas sigam o mesmo caminho. Isso demonstra que a situação social que abarca os sujeitos interfere diretamente na constituição desses e no circuito da palavra de que participam.

O vídeo se encerra com as imagens do caderno usado pelas mulheres da família para “desenhar” o nome (imagens 10 a 15). Nessa cena, um vento muito significativo, uma vez que se faz presente exclusivamente nesse momento, faz com que as páginas do caderno sejam viradas, mostrando que o hábito de escrever o nome era comum a todas as Marias da família quando eram pequenas. Além do vento que passa as folhas do caderno de modo a causar um som específico, a música, que vem mantendo um tom melancólico e triste, vai diminuindo sua velocidade ficando mais baixa até se encerrar. Em um movimento oposto, o som que representou as batidas do coração e que se manteve ao fundo, vai adquirindo volume e destaque na medida em que o som da música vai abaixando, além de ficar mais lento.

Imagens 10 a 15 - Caderno da família



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 07 jul 2019.

O passar das folhas do caderno mostra que essa “Vida Maria” está presente nas gerações de mulheres: Maria de Lurdes, Maria José, Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores, Maria da Conceição, Maria do Carmo, e assim por diante. O que não se encerra por aí, devido ao fato de que a imagem se fecha sem que o caderno tenha passado todas as folhas, dando a entender que havia ainda mais Marias vivendo nessa situação social que restringe as possibilidades de mudança e de ter uma vida mais tranquila.

Diante de tais considerações, ao pensarmos essa reiteração que acontece na videoanimação, sugerindo a ocorrência de um mesmo estilo de vida com todas as Marias da família, percebemos que o circuito da palavra funciona inserido em uma situação social determinada, de modo que a função social da palavra, representada pelo meio em que o sujeito vive, interfere em sua vida, constituindo-o.

Considerações finais

Por meio deste estudo foi possível perceber a forma como a palavra se apresenta como local em que a alteridade, o encontro entre o *eu* e o *outro*, acontece, constituindo os sujeitos por meio do percurso da palavra *outra*, *palavra outra-minha* e *palavra minha* e vice-versa. Além disso, foi interessante notar que a palavra enquanto enunciado concreto está inserida em um contexto social, que dirige e interfere nos atos responsivos e responsáveis dos sujeitos.

Ao analisarmos a videoanimação “Vida Maria”, esse processo de constituição dos sujeitos por meio do encontro com o *outro* a partir da palavra foi observado, tanto por intermédio dos signos verbais como dos não-verbais, os quais, formando um todo indissolúvel, constroem as enunciações da videoanimação e possibilitam a construção de inúmeros sentidos.

Os signos não-verbais que procuramos enfatizar no presente estudo foram os que se relacionam com o projeto de dizer que sinaliza para as repetições/reiteraões que ocorrem na história, as quais, ainda que passem uma visão de mera repetição, se revelam sempre como uma mudança, pois produzem diferentes sentidos e se dão em tempos e espaços diferentes, entre sujeitos diferentes.

O resultado só não é *outro* para os sujeitos inseridos naquela situação social, uma vez que, ainda que cada um deles signifique os acontecimentos de modo singular e único, o meio social em que estão inseridos interfere na produção de sentidos e na constituição deles enquanto sujeitos. De modo que foi possível perceber tanto o circuito da palavra em que as personagens da videoanimação se inserem, quanto a interferência que esse circuito, introduzido em uma situação social, causa na constituição dessas personagens e nas interações discursivas em que elas participam.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Metodologia e Ciências Humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 393-410.
- BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**, São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos, Pedro & João Editores, 2019. 110 p.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In PAULA, L.; STAFUZZA, G. [orgs.] **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 279-292.
- MIOTELLO, V. Apresentação: A palavra própria e a palavra outra na vivência. In MIOTELLO e outros [orgs.] **Um ser expressivo e falante: refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 07-13).
- RAMOS, J; RAMOS, M. **Vida Maria**. 2006 (8:35) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 08 jul 2019; 15:17.
- VOLOCHINOV, V. N. **A Construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

**NARRATIVA E MEMÓRIA SOBRE A PALAVRA
NA HETERODISCURSIVIDADE**

Vol. 3

AS CRÔNICAS MARCIANAS: ANÁLISE DA NARRATIVA HETERODISCURSIVA DOS PERSONAGENS DE ENCONTRO NOTURNO

Gabriel Vicente Alves Silva⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar o conto *Encontro Noturno*, do livro *As Crônicas Marcianas* (Ray Bradbury) em uma perspectiva bakhtiniana. Nesse sentido, analisar a narrativa do texto para explicitar eventos de memória futuras e passadas (do conto) transmitidas pela palavra (diálogo) no heterodiscurso dos personagens da obra. Logo, este trabalho incorpora uma análise sobre a relação de projeto de dizer dos sujeitos leitores e sujeitos personagens, de maneira intersubjetiva, dada pela construção composicional do livro no heterodiscurso no espaço-tempo (cronotopo) dos sujeitos, mostrando assim o quanto o tempo pode “acontecer simultaneamente” em sujeitos através da palavra. Serão incorporadas essas perspectivas para visualizar, no livro, a maneira como teorias tão densas podem se discorrer a partir do conto de ficção científica relativamente antigo, de forma lúdica e mais acessível para uma leitura crítica da(s) realidade(s) interligada(s).

Palavras-chave: Personagens. Diálogo. *As Crônicas Marcianas*. *Encontro Noturno*. Heterodiscurso.

Introdução

Crônicas Marcianas é um livro que reúne contos de Ficção Científica norte-americanas sobre viagem espacial e migração de humanos à Marte. Escrito por Ray Bradbury, a escrita teve início em 1950, editado e compilado pelo autor em 1977, após o último conto presente no livro ter sido escrito. O livro possui 26 contos, que em sua época foram escritos para serem futurísticos, visto que o primeiro conto se passa em 1999 e o último, em 2026. Cada história possui em suma Marte como personagem fixo e o que se passa em sua superfície é contada a partir de datas e visões de personagens e suas respectivas narrativas, como crônicas do planeta e a relação que os humanos têm com a chegada à Marte.

O livro traz uma dinâmica de ligação dos contos, de alguma forma, representando sempre as consequências dos atos responsáveis dos personagens em espaço-tempo diferentes, ou seja, em Marte-Terra e vice-versa. É nesse sentido que este artigo irá seguir: partir da narrativa e da memória através da palavra (diálogo), no cronotopo⁵ (espaço-tempo) intersubjetivo de sujeito leitor e sujeito personagem para identificar como a memória se discorre através de narrativas de cronotopos diferentes, provocando assim o heterodiscurso. Nesse sentido, é relevante a análise do conto, pois “(...) na visão plástico-pictural do homem é o vivenciamento das fronteiras externas que o abarcam” (BAKHTIN, p. 34).

Para tanto, será utilizado especialmente o conto *Encontro Noturno*, que retrata a narrativa de um operário que ficou semanas trabalhando e resolve parar em um posto para abastecer seu carro, em uma viagem de volta de uma festa de reencontro com seus companheiros. A problemática central do conto é de que o personagem Tomaz encontra um marciano nativo de outro tempo, e o diálogo de quem está vivo, quem está morto e quem está no tempo “certo” começa em um ciclo de heterodiscurso através da narrativa intersubjetiva. Nesse sentido, para que o leitor se sinta contextualizado, será feita uma breve análise do cronotopo do autor e do livro no contexto que foi publicado.

1. O contexto espaço-temporal da obra

A obra, como já descrito, foi publicada, editada e compilada no período de 1950 até 1977, sendo as seguintes publicações, apenas reimpressões. Assim, é importante o leitor ter em mente que a

⁴Graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: gabrielvicentevicente17@gmail.com.

⁵ Do grego, crono: tempo (como o titã representado na mitologia, e topo: lugar. Bakhtin usa este conceito para exercer um papel no romance e seus estudos em seu livro *Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo*.

obra é norte-americana, e que por isso Ray Bradbury fala de uma visão particular perante acontecimentos que ocorriam na época. Ray era um romancista americano, contista e ensaísta nascido em 22 de agosto de 1920 em Waukegan, Illinois. Após concluir o Ensino Médio, dedicou-se a escrever e ler. Tornou-se em 1943 um escritor, após vendas e publicações em revistas de suas histórias, incluindo *The Martian Chronicles* ou as *Crônicas Marcianas* em 1950.⁶

E o que aconteceu de tão especial neste período de tempo, exotopicamente, ou seja, perante a troca dialógica da sociedade e autor-sujeito? Antes de mais nada é importante ressaltar que:

[...] 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 (AMORIM, 2006, p. 102).

Logo, no contexto estadunidense, dada a característica econômica e política do país, o lugar exercia uma forte influência sobre o mundo. Há pouco mais de 20 anos, antes da obra de Ray ser escrita, EUA estava em uma de suas maiores crises financeiras (Crise de 1929) e, também, na Segunda Guerra Mundial há menos de 6 anos antes da obra, e viu-se lucrando com o fim dela. A política de imigração começara a ser pensada, pois diversas famílias de partes da Europa procuraram refúgio nas terras da “liberdade”. O que resultou numa ideia conservadora anos depois com a vinda da presidência de Nixon, a Guerra do Vietnã, contracultura, a xenofobia e intolerância com outros povos por parte de alguns políticos e pessoas do país, devido ao movimento sócio-político com os acontecimentos da época (GILBERT, 2017).

Com este breve resumo sobre alguns acontecimentos estadunidenses e mundiais, é possível ter uma noção do quanto os Estados Unidos estavam cada vez mais em voga no mundo, e a um passo da globalização. No entanto, além destes fatos, um em específico pode ter surgido como influência de Ray para a escrita do livro: a Corrida Espacial e a disputa tecnológica neste contexto entre URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e EUA (Estados Unidos da América). Tendo em mente que o atrito cultural e o compartilhamento de vivências entre os dois povos era algo impensável, uma disputa cultural e ideológica se alastrava nas nações, de um lado os EUA com a tecnologia espacial e o primeiro homem a pisar na lua e URSS com Sputnik e Laika, o primeiro ser vivo a ir para o espaço.

A figura 1 retrata: Valentina Tereshkova, a primeira mulher a ir para o espaço. Usada entre o povo da URSS, a foto foi de extrema importância na Corrida Espacial para URSS, que até então, estava tentando unificar seu povo para uma ideologia de que a URSS estava em vantagem no quesito político-tecnológico em comparação aos EUA.

Figura 1 - Fotografia de Valentina Tereshkova

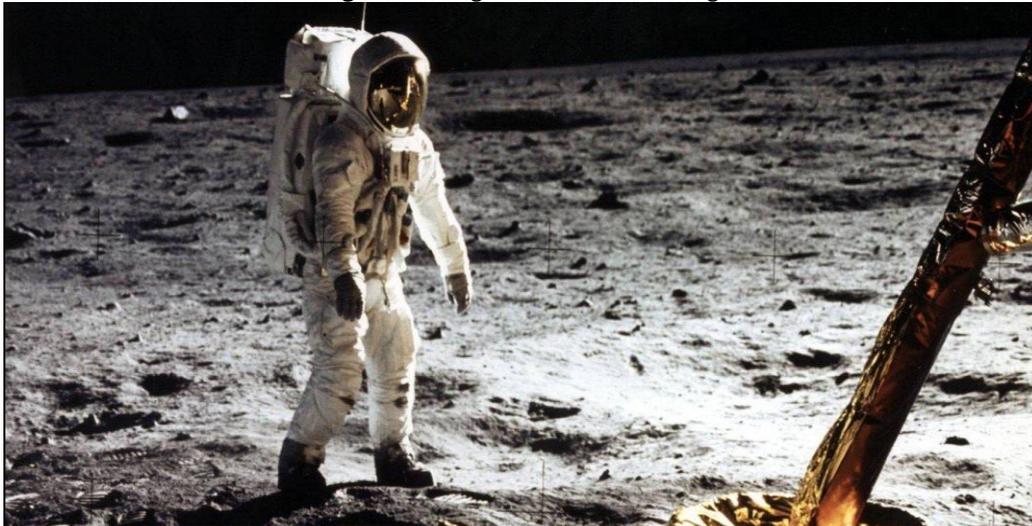


Fonte: Soviet Visuals. Disponível em: <https://www.facebook.com/sovietvisuals/photos/a.1161108403955402/2532070556859173/?type=3&theater>. Acesso em: 01/09/2019

⁶ Para mais informações. <http://www.raybradbury.com/bio.html>.

A figura 2 mostra Neil Armstrong, o primeiro homem a pisar na lua. Esta foto foi usada como propaganda do avanço dos EUA e perpetuada pelo mundo durante a Corrida Espacial. A importância política desta foto mudou todo o cenário ideológico mundial perante os EUA.

Figura 2 - Fotografia de Neil Armstrong



Fonte: NASA. <https://oglobo.globo.com/sociedade/homem-na-lua-50-anos/a-chegada-do-homem-lua-vista-em-realidade-aumentada-23806154>. Acesso em: 03/09/2019

De acordo com Tyson (2019):

Com o lançamento soviético do Sputnik 1 em 1957, o primeiro satélite artificial do mundo, os Estados Unidos levaram um susto que os obrigou a entrar na corrida espacial. Um ano mais tarde, a própria Nasa foi criada no clima de medo da Guerra Fria. Poucas semanas depois de os soviéticos colocarem a primeira pessoa em órbita, os Estados Unidos foram levados a criar o programa Apollo para a Lua. Durante esse tempo, a União Soviética nos venceu em praticamente todo cotejo importante de realização espacial: a primeira caminhada no espaço, a caminhada mais longa no espaço, a primeira mulher no espaço, o primeiro acoplamento no espaço, a primeira estação espacial, o mais longo tempo registrado no espaço. Ao declarar que a corrida era chegar até a Lua e nada mais, os Estados Unidos se permitiram ignorar as competições perdidas ao longo do caminho (TYSON, 2019, p. 20).

É interessante notar que o autor, após a atividade da escrita, torna-se outro sujeito, pois não é mais um sujeito escritor e sim um sujeito leitor de uma obra que um sujeito no passado escreveu e dialoga com ele através do texto, que possui infinitos sentidos, visto que o sentido nunca é o mesmo. E por que mencionar estes acontecimentos é de suma importância? Pois a arte é um meio possível de se representar o exterior em diálogo com o interior.

Além disso, os conceitos principais deste artigo estão interligados com a Teoria da Relatividade de Einstein, que por sua vez inspirou Mikhail Bakhtin a escrever sobre o cronotopo em seu segundo livro sobre Teoria do Romance que por sua vez conecta a influência americana sobre a soviética e que por sua vez liga intersubjetivamente este artigo a escrever sob a égide de outro tempo e espaço em um assunto que permeia todo o contexto global da literatura para um determinado fim. Ou seja, saber as influências exercidas sobre os autores é saber da “(...) possibilidade de afirmação volitivo-emocional da minha imagem a partir do outro e para o outro” (BAKHTIN, 2015, pág. 28). Sabendo disso, o leitor pode ter a ciência de que a próxima parte do artigo não mais será dedicada ao contexto do mundo em que Ray vivia, o próximo passo é analisar o mundo que Ray criou.

2. Encontro Noturno: a memória, o heterodiscurso e a narrativa

O romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros [...]
(BAKHTIN, 2015, p. 51)

Nessa perspectiva, falando diretamente sobre o conto em específico, *Encontro Noturno* (do inglês *Night Meeting*), ele foi escrito em 1974, foi reimpresso em 1978 na revista *Weird Tales*⁷ com o mesmo nome. Como já mencionado, as histórias à medida que foram escritas periodicamente, foram reunidas e compiladas no *Cronicas Marcianas* (BLOOM, 2010).

Assim, o conto (que antecede *Os Gafanhotos*, que será exposto de forma rápida alguns parágrafos abaixo) trata da história de Tomaz Gomez que é apresentado como uma narrativa de um operário que trabalha em Marte por semanas e tem um período de descanso. Em um desses períodos, ele tem a pretensão de ir a uma festa de recepção de sua chegada e segue por uma das rodovias de Marte. O conto se passa em 2002, que é, logicamente, não representante de 2002 que o povo de 2019 conhece, mas sim o que Bradbury imaginava se as pessoas vivessem em Marte. Apenas observando o jeito com que o autor introduz o universo lúdico de alguma forma representante de um determinado cronotopo, é possível notar que “O romance como um todo verbalizado é um fenômeno pluriestilístico, heterodiscursivo, heterovocal” (BAKHTIN, 2015, p. 62).

Tomaz, o protagonista, para o carro para abastecer e o primeiro encontro ambíguo de tempos acontece: o homem com quem ele conversa tem 70 anos de idade. Tomaz, mais jovem, ouve as histórias que o homem tem para contar enquanto abastece, e o autor dá a informação de uma visão sobre um homem que se cansou da Terra e gosta de Marte por ser tudo estranho, e que por ter vivido em diversas partes de Marte, conta a história de ruínas de nativos do planeta, já extintos. Logo depois de uma viagem quase psicodélica, mas definitivamente sensorial, Tomaz começa a se perguntar qual o cheiro do tempo, a sua aparência e seu barulho. A produção de sentido do personagem é caracterizada por um viés memorialístico, por conseguinte, uma memória intersubjetiva que logo de faz humana.

Havia um cheiro de tempo no ar. Ele sorriu e examinou essa fantasia na mente. Era uma ideia. Qual seria o cheiro do Tempo? Cheirava a poeira, a relógios e a pessoas. E se perguntasse qual seria o barulho do tempo, era como água correndo em uma caverna escura, vozes gritando, sujeita caindo pelas tampas das caixas vazias, e chuva (BRADBURY, 2006, p. 137).

E se entendermos como metáfora o destino do personagem ser uma festa, é possível acrescentar como a memória do futuro e passado se dialogam na metáfora das formas do tempo descrita pelo personagem, através do autor, em um (re)vivenciar na memória futura em uma “festa” de renovação de sentido para a festa na narrativa. Ou seja, a memória futura de ir para a festa se torna passada a partir do momento que ela muda o sentido, depois dos próximos acontecimentos do livro.

Nesse sentido, destaca o acontecimento em que “nos cronotopos atam-se e desatam-se os nós do enredo” (BAKHTIN, 2018, p. 226). Para tanto, o ponto chave da história é quando há uma intertextualidade com o conto *Gafanhotos*, que precede *Encontro Noturno*. Assim, o conto *Gafanhotos* fala sobre a migração de humanos em Marte, com naves que pareciam estar em um enxame de gafanhotos. E, nesse sentido, o encontro de Tomaz e do nativo marciano acontece primeiro, pois Tomaz avista um veículo que parece um inseto verde, como descrito por ele. Assim, fica claro para o leitor, páginas depois, que não se trata de um humano, mas que pode ser uma artimanha do autor para confundir e instigar a similaridade humana e a memória do próprio leitor em um jogo de incertezas.

⁷ *Weird Tales* foi uma revista norte-americana focada em contos de ficção científica e fantasia. Publicados em volumes de pulp, ajudou a disseminar diversos autores que hoje são renomados, tais quais Ray Bradbury e H.P. Lovecraft.

A chave da narrativa realmente tem sua virada, seu plot⁸ quando ambos percebem que estão se vendo a partir da perspectiva de cada espaço e tempo, porém misturadas. Ambos começam uma discussão sobre quem realmente está no tempo “certo”, quem realmente está vivo e quem de fato é real. Uma das metáforas que acompanha o trecho do livro, é quando o autor descreve o que se vê através dos personagens:

Apontaram um para o outro, com as estrelas queimando em seus membros como adagas, pedacinhos de gelo e vagalumes, e então começaram a se apalpar de novo, os dois sentindo intactos, quentes, animados, estupefatos, surpresos, e o outro, ah sim, o outro lá, irreal, um prisma fantasmagórico emitindo a luz acumulada de mundos distantes (BRADBURY, 2006, p. 141).

Cada um com sua narrativa, através da palavra, constroem uma heterodiscursividade fixa em pontos de vista intersubjetivos, cada um com sua produção de sentido, cada um com seus sentidos infinitos em um encontro de passado e futuro. E neste ponto, é mais visível como a heterodiscursividade pode funcionar:

[...] o artista da prosa erige esse heterodiscurso social em torno do objeto até atingir a imagem acabada, penetrada pela plenitude dos ecos dialógicos, das ressonâncias literárias calculadas para todas as vozes e tons essenciais desse heterodiscurso (BAKHTIN, 2015, p. 28).

No entanto, como a heterodiscursividade funciona ou pode vir a funcionar em um plano temporal sem o plano espacial? É possível separar ambos? Essas discussões serão feitas a seguir.

3. A(s) narrativa(s): o cronotopo e a palavra

Se os sentidos são infinitos, logo para cada instância ideológica há um sentido a ser produzido infinitamente em uma corrente com elos que se fundem (BAKHTIN, 2011). Assim, uma das maneiras que a humanidade encontrou em representar esses sentidos é a arte. Então, a narrativa sempre foi essencial nas ideias, inclusive sobre a própria ideia de narrativa. No entanto, como representar o que é tempo? E é possível pensar tempo sem espaço? A resposta para a segunda pergunta é não.

Especialmente falando no autor que trabalha com conceitos da física para refletir sobre a literatura, Bakhtin diz que o cronotopo é “a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (BAKHTIN, 2018, p. 230). No mais, o processo de achar algum tipo de resposta sobre o que é tempo-espaço (obviamente nem sempre com esta denominação) vem de séculos. Nas mitologias, por exemplo, é possível notar o esforço humano para definir questões como o tempo e para explicá-lo através das mais diversas formas de arte. Assim, a Grécia antiga poderia explicar o tempo a partir da narrativa de um titã que foi denominado o destrutivo e devorador, como representado na pintura de Goya *Saturno devorando um filho*.

A figura 3 retrata essa pintura feita por Goya, representando o tempo de maneira visceral, que come cada segundo como se tivesse uma fome enlouquecedora, ou com outras narrativas através das culturas, sociedades e crenças.

⁸ PLOT significa enredo. Termo cunhado do meio audiovisual mas usado aqui como forma de demonstrar virada de enredo no sentido amplo.

Figura 3 - Saturno devorando um filho



Fonte: Veja. Disponível em <https://veja.abril.com.br/blog/diario-de-um-escriptor/saturno-devorando-a-um-de-seus-filhos/>. Acesso em: 07/08/2019

Independente da narrativa produzida para o tempo, o ponto é que são narrativas que tentam explicar de alguma forma a origem ou existência de algo através da palavra, verbal ou não verbal. No entanto, a física, utilizando de métodos científicos possui outras narrativas:

Newton acreditavam no tempo absoluto. Ou seja, acreditavam que se podia medir sem ambiguidade o intervalo de tempo entre dois acontecimentos, e que esse tempo seria o mesmo para quem quer que o medisse, desde que utilizasse um bom relógio. O tempo era completamente separado e independente do espaço. Isto é o que a maior parte das pessoas acharia ser uma opinião de senso comum (HAWKING, 2016, p. 20).

Bakhtin se baseia na *Teoria da Relatividade de Einstein*, não por causa do fundamento matemático, mas sim para uma perspectiva de que espaço e tempo não se separam. “Uma consequência igualmente notável da relatividade é a maneira como revolucionou as nossas concepções de espaço e tempo. a teoria da relatividade acabou com a ideia do tempo absoluto” (HAWKING, 2016, p. 23). Neste sentido, entender que na literatura estas formas ideológicas podem ser traduzidas artisticamente, é entender que o diálogo entre sujeito leitor e sujeito personagem pode interagir através da palavra em cronotopos diferentes. Isso é importante para uma leitura crítica do que é ser leitor sujeito, o que é entender a própria razão e alma humana para novos níveis de autoidentificação através do conto. Dessa forma, identificar-se como sujeito nos mais intersubjetivos sentidos a partir de uma narrativa que trata sobre o tempo, escrita por alguém em outro tempo e espaço que ainda dialoga com o leitor e a sociedade. Para tanto, está atrelado ao que foi dito anteriormente sobre memória, que através da memória futura e passada, os tempos se fundem gerando novas produções de sentidos. No conto o tempo ganha corporeidade e torna-se visível artisticamente, explicitando metalinguisticamente os sinais de tempo no enredo (BAKHTIN, 2018).

Na verdade, de certa forma, em uma perspectiva filosófica da linguagem, o tempo está acontecendo simultaneamente. A noção de tempo é trazida ao presente pela memória do passado, que ajuda a formular a memória futura através de um passado constante, pois a cada momento que passa, cada segundo, o presente se torna passado e uma nova memória futura é reciclada e produzida, fomentando novos sentidos de projetos de dizeres. Assim, as memórias são produzidas em cronotopos diferentes, simultâneos na dimensão da mente de um sujeito, quase como uma quinta dimensão quadridimensional. Portanto, todo o processo é infinito, na finitude da vida de um sujeito que se torna infinito na reencarnação da memória de um sujeito com outros sujeitos,

tornando os atos responsáveis, responsivos. Em outras palavras, a memória do eu para o outro, em um acontecimento.

4. A palavra como acontecimento na narrativa

Um acontecimento é qualquer coisa que ocorre num determinado ponto no espaço e num determinado momento. Pode, portanto, ser especificado por quatro números ou coordenadas. Mais uma vez, a escolha das coordenadas é arbitrária; podem ser; usadas quaisquer três coordenadas espaciais bem definidas e qualquer medida de tempo. Em relatividade, não há verdadeira distinção :, entre as coordenadas de espaço e de tempo, tal como não existe diferença real entre quaisquer duas coordenadas espaciais. Pode escolher-se um novo conjunto de coordenadas em que, digamos, a primeira coordenada de espaço seja uma combinação das antigas primeira e segunda coordenadas de espaço (HAWKING, 2016, p. 25)

Da mesma forma que a luz que se propaga a partir de um acontecimento que forma um cone tridimensional no espaço-tempo quadridimensional (HAWKING, 2016), a memória se propaga através de sujeitos em cronotopos e narrativas diferentes, interligadas. Os cones de luz do passado e do futuro de um acontecimento dividem o espaço-tempo em três regiões, o futuro absoluto do acontecimento é a região dentro do cone de luz do futuro, é o conjunto de todos os acontecimentos suscetíveis de serem afetados por aquilo que acontece (HAWKING, 2016).

Assim como pode se ver as estrelas como imagens do passado, as memórias são e serão imagens de projetos de dizeres e produções de sentido. E qual o ponto para explicar isso tudo? Isso está interligado com tudo ao nosso redor, não só na literatura, mas que na literatura podem se desenvolver reflexões que tiram da zona de conforto o leitor de forma mais lúdica, catarticamente. E o que liga tudo, é a palavra. A palavra se transformada em um objeto de diálogo, produz heterodiscursos instintivamente, pois não há discurso repetido em acontecimentos. Assim, através do conto, questionar através da palavra o que é de fato passado, presente e futuro, cabe diretamente na proposta deste trabalho, até mesmo pelo ato de produzir este trabalho e realizá-lo cientificamente em um plano composicional específico, está sendo produzido pela palavra. Logo, da palavra sai os sentidos, os heterodiscursos, as narrativas em cronotopos (acontecimentos) que se ligam de alguma forma, pela memória.

As narrativas exotópicas do autor firmam metáforas representadas na troca dialógica de palavras de uma específica sociedade e de sujeito autor, personagens sujeitos, sujeitos leitores, todos através da palavra. Dessa forma, fica segmentado de quem para quem e em que época. E por que o plano composicional livro para explicar? Isso pois,

[...]os livros permitem-nos viajar pelo tempo e extrair o conhecimento dos nossos antepassados. As bibliotecas nos unem a revelações e conhecimentos dolorosamente extraídos da Natureza, das maiores mentes que já existiram, com os melhores professores, retiradas de todo o planeta e de toda a nossa história, instruem-nos sem a fadiga e nos inspiraram a dar nossa própria contribuição ao conhecimento coletivo da espécie humana (SAGAN, 2017, p. 282).

Nesse sentido, enxergar a palavra como agente de um plano composicional específico, como uma ferramenta usada para representar o interno sentido por um sujeito para o externo, para outros sujeitos, é ter a noção de que aquilo produzirá sentidos diversos e que a palavra nunca é a mesma, nunca será e nunca foi. A palavra em um diálogo, principalmente em um diálogo entre personagens de distintos tempos, como um leitor e um escritor, é um diálogo cronotópico, que produz sentidos diferentes para algum discurso específico usado em um contexto espaço temporal específico.

Assim, através da narrativa, a palavra se adequa como parte essencial de uma representação dialógica artística: torna-se palpável, gera catarse ou não, mas independente da resposta, mesmo um silencioso fechar de páginas depois de ler o conto é uma resposta direta ao sentido do corpo em um determinado momento.

No caso do heterodiscurso, só é possível se concretizar por causa da memória heterodiscursiva, a memória que é empregada em diálogos diferentes ou divergentes, e até mesmo

em um monólogo, no qual o sujeito está falando consigo mesmo, logo, tornando a monogamia conversadora em um diálogo silencioso. Para tanto, os atos em quaisquer acontecimentos são responsivos, dialogam com o tempo e espaço em narrativas distantes a um ponto de vista de sujeitos que não ouvem, mas escutam cada eco dos discursos já feitos em algum momento. Desde o primórdio do universo até o mais banal ato de se levantar da cama, quase tudo, está em um (hetero)discurso, de uma palavra. “Você fala com tanta certeza. Como é que pode provar quem é do passado e quem é do futuro?” (BRADBURY, 2016, p. 145).

Reflexões Finais

Foi possível notar, que ao entender o contexto de um autor e de uma obra, entendemos melhores detalhes desta obra. Isso pois, o texto é construído pelo sujeito escritor em um determinado espaço-tempo, que após escrito, desloca sempre de posição no cronotopo criando novos sentidos para a obra. Nesse sentido, é interessante salientar que entender a memória a partir do heterodiscurso, funcionando em narrativas das mais diversas formas, só são aplicadas em um determinado contexto cronotópico, para que assim os projetos de dizeres e produções de sentido possam ecoar em um plano composicional de elos de correntes que se fundem como discurso.

Para tanto, foi possível notar, com esta pesquisa, que a literatura de contos de ficção científica, não só exclusivamente as de Ray, está atrelada diretamente com o mundo de seus séculos. O destaque a Ray Bradbury foi dado justamente pelo conto que expõe de forma lúdica como o encontro de gerações temporais se dialogam. Assim, culturas “mortas” e vivas para cada sentido de cada sujeito que se alterna, no caso do conto, os dois personagens no heterodiscurso temporal.

Contudo, nada dos itens pesquisados seriam devidamente interligados se não fosse a chave da questão: a palavra. É pela palavra que cada elo da corrente pode se manifestar, sendo a palavra uma metáfora ou um discurso concreto, é possível enxergar cada uma das exotopias exercidas por cada um dos sujeitos que participam dessa troca dialógica que é o ato de ler o livro. A palavra está atrelada tão vigorosamente ao discurso, que sem ela é possível pensar que haja só o silêncio, no entanto, o silêncio também é uma resposta, bem como se silenciar diante da pós-leitura do conto, este silêncio se torna palavra em um sentido concreto, uma resposta direta ao sentido empregado.

Referências

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: B. Brait (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Editores, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance II: As formas do tempo e do Cronotopo**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BLOOM, Harold. **Bloom's Modern Critical View: Ray Bradbury**. 2 ed. Bloom's Literary Criticism. New York, 2010.
- BRADBURY, Ray. **As Crônicas Marcianas**. 1 ed. São Paulo: Globo S.A., 2006.
- GILBERT, Martin. **A história do Século XX**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Planeta do Brasil, 2017.
- HAWKING, Stephen. **Uma Breve História do Tempo**. 3 ed. São Paulo: Editora Intrínseca, 2016.
- SAGAN, Carl. **Cosmos**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- TYSON, Neil DeGrasse. **Crônicas espaciais**. 1 ed. Rio de Janeiro: Planeta, 2019.

A MEMÓRIA DA FANFICTION: UMA DISCUSSÃO ACERCA DA ARCHAICA DO GÊNERO

Jandara Assis de Oliveira Andrade¹
Maria da Penha Casado Alves²

Resumo: Os gêneros discursivos, pela perspectiva do Círculo de Bakhtin, são constituídos sócio historicamente pelas práticas de interação nas quais os sujeitos os utilizam. Por isso, cada novo evento de interação passa por uma renovação, que os atualiza, hibridiza-os ou pode fazer surgir um outro gênero. A fanfiction possui uma *archaica* estabelecida nas ações dos fãs que apropriavam-se de outros gêneros, como a carta, para realizarem as suas próprias práticas, por exemplo, externarem suas visões e opiniões acerca de um artefato cultural. Nesse contexto, este artigo realiza uma discussão acerca da *archaica* do gênero discursivo fanfiction. Com base nas discussões de Anne Jamison (2017), acerca do processo histórico de formação da fanfic, e de Henry Jenkins (2009, 2015) sobre a cultura da convergência e as práticas dos fãs nos fandoms. Além disso, o arcabouço teórico elencado por Bakhtin (2016, 2015), a respeito dos gêneros discursivos, são utilizados para a compreensão da *archaica* dos gêneros. Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada por permitir que o pesquisador transgrida fronteiras e possa fazer uso dos conhecimentos teóricos, metodológicos e abordagens de pesquisa oriundos de outras áreas. O método de pesquisa utilizado para a investigação é o indiciário (GINZBURG, 1989). Por fim, concluímos que a fanfiction possui uma *archaica* que atribui a ela características pertinentes aos outros gêneros que a antecederam, mantendo elementos que fazem parte de sua composição.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Interação. *Archaica*. Fanfiction.

Introdução

A fanfiction (fanfic ou fic) é a grosso modo entendida como a ficção de fã. Essa prática de escrita é desenvolvida por fãs nos fandoms e compartilhadas em ambientes próprios e criados para esse fim. No entanto, com base nas discussões sobre gênero elencadas por Bakhtin (2016), compreendemos que cada gênero constitui um elo dentro de uma cadeia dialógica que é construída pelos sujeitos ao realizarem as suas atividades em um contexto sócio histórico. Por isso, cada novo evento de interação passa por uma renovação, que os atualiza, hibridiza-os ou pode fazer surgir um outro gênero.

A fanfiction, como um gênero discursivo, tem uma *archaica* que remota as práticas realizadas pelos fãs nos fandoms, de modo que sua composição estilística, estrutural e temática resguardam ecos de outros gêneros. Nesse contexto, este artigo realiza uma discussão acerca da *archaica* do gênero discursivo fanfic.

Para a realização da pesquisa nos apropriamos das discussões de Anne Jamison (2017), acerca do processo histórico de formação da fanfic, e de Henry Jenkins (2009, 2015) sobre a cultura da convergência e as práticas dos fãs nos fandoms. Além do arcabouço teórico elencado por Bakhtin (2016, 2015), a respeito dos gêneros discursivos, são utilizados para a compreensão da *archaica* dos gêneros.

A pesquisa está inserida na Linguística Aplicada por permitir que o pesquisador transgrida fronteiras e possa fazer uso dos conhecimentos teóricos, metodológicos e abordagens de pesquisa oriundos de outras áreas. O método de pesquisa utilizado para a investigação é o indiciário (GINZBURG, 1989).

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES). E-mail: jandara.aassis@gmail.com.

² Professora Doutora em Comunicação e Semiótica. Professora Associada ao Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: penhalves@msn.com.

1. O gênero

Segundo Mikhail Bakhtin (2016), gêneros são entendidos como tipos *relativamente estáveis* de enunciados que compartilham um estilo da linguagem (que abarca as escolhas lexicais, os aspectos gramaticais e fraseológicos selecionados para a construção do texto), um conteúdo temático e uma estrutura composicional. Eles são multifacetados e heterogêneos para dar conta dos atos-ações que são desenvolvidos pelos sujeitos ao realizarem as suas atividades. Uma vez que as atividades humanas são variadas e múltiplas, todo um repertório de gêneros discursivos é produzido.

Há uma relação de dialogia entre os diversos gêneros estabelecida pela historicidade do uso desses gêneros. No contexto de uso, os gêneros cruzam-se possibilitando trocas de características que podem fazê-lo se hibridizar, resignificar, ganhar ou doar novos elementos e criar um novo gênero. Essa multifacetação do gêneros ocorre, pois, conforme nos assegura Bakhtin,

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente renovação, vale dizer, graças à atualização. O gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2015, p. 121).

Em consonância com o filósofo, podemos perceber que os gêneros não se formam espontaneamente, mas são frutos dos processos de interação vivenciados pelos sujeitos em ambiente social no decorrer da história ao desenvolverem as mais diversas práticas. Desse modo, os gêneros estão ligados aos mais diversos campos de atuação humana, tais quais o meio acadêmico e os gêneros próprios desse meio, como a dissertação, a tese, o artigo científico e as resenhas. No processo de uso, não permanecem estáveis e petrificados, pois acompanham as mudanças ocorridas nas atividades humanas. Por exemplo, alguns gêneros de comunicação existentes em ambiente virtual – como o e-mail e o comentário do facebook –, compartilham algumas características com a carta, como a datação, a saudação inicial e final, e a assinatura do sujeito que as envia. Essas características “herdadas” advêm da *archaica* dos gêneros que, em um processo histórico, são absorvidos e remodelados.

A fanfiction, gênero foco deste trabalho, tem uma historicidade que estabelece um vínculo com outros gêneros discursivos. Nesse tocante, na próxima seção discutimos acerca da constituição da fanfic em meio digital e no processo histórico.

2. A impertinência do fã

O fã é um ser impertinente, embora a indústria cultural por muito tempo tenha-o valorado como um ser sem criatividade e passivo no processo de criação, ele se rebela e passa a desenvolver seus próprios processos de criação. Como uma força centrífuga³ rebelam-se e de forma “silenciosa, transgressora, irônica ou poética” (CERTEAU, 2012, p. 244) burlam os discursos sociais que tentam conter suas manifestações e encontram meios para inserirem-se nos processos de criação, de interpretação e de produção dos artefatos culturais.

Desde épocas anteriores ao surgimento da internet, os fãs já realizam suas práticas subversivas. Seja ao organizarem-se em grupos ou ao trocarem correspondências com os

³ Bakhtin (2011) afirma que existem forças verboideológicas que permanecem em uma constante tensão no ambiente social. Essas forças são como polos opostos, enquanto uma tenta conter as ações que os sujeitos exercem na linguagem (chamada de força centrípeta), a outra é uma força de dispersão que tenta realizar modificações na linguagem (nomeada de força centrífuga). Defendemos que os fãs são uma força centrífuga que exercem pressão sobre as normas instituídas no tocante ao que pode ou não realizar.

produtores dos artefatos culturais que consumiam e estabeleciam relações de afetividade. No entanto, com a convergência midiática, as ferramentas e os meios dispostos em ambientes virtuais facilitaram a organização dos fãs e o compartilhamento das produções criadas individualmente ou em grupo por esses sujeitos.

Segundo Henry Jenkins (2009) a convergência é a confluência dos meios midiáticos, das ferramentas digitais, dos equipamentos eletrônicos, da internet e dos usuários. Esse encontro possibilitou aos usuários uma maior voz ativa quanto ao que consumiam e a forma como esses produtos são produzidos, de modo que há uma maior interação entre autores, produtores e consumidores, já que a internet reúne espaços favoráveis a essa interação.

No entanto, as ferramentas digitais permitiram aos usuários desenvolverem diversas práticas, além da valoração de produtos culturais e/ou de consumo. Uma dessas é a organização das comunidades de fãs (fandons), as quais encontraram o ambiente propício para encontrar outros fãs, discutir e compartilhar seus posicionamentos e criações acerca de um dado artefato cultural. É preciso termos em mente que os fandons não surgem em ambiente virtual, Anne Jamison (2017) aponta a comunidade de fãs de *Sherlock Holmes* (de autoria de Arthur Conan Doyle) como a primeira, uma vez que, até então, ser fã era uma ação solitária, realizada no interior das casas desses sujeitos. A partir da publicação dos contos do detetive na revista *The Strand*, esses sujeitos passaram a se estruturar, a compartilhar e a se reunir em grupos, constituindo-se como um fandom.

A morte da personagem é um marco na história das comunidades de fãs devido ao impacto e as repercussões geradas. A mobilização dos fãs foi tanta que jornais publicaram obituários, enquanto que, nas ruas, as pessoas utilizaram braçadeiras negras em luto pela perda da personagem, além disso, produções teatrais e textos paródicos ou pastiches⁴ foram encenados e escritos (JAMISON, 2017). O retorno à vida de Sherlock ocorreu devido à pressão popular, no entanto, mesmo com a continuação das aventuras do detetive, os fãs prosseguiram produzindo e criando seus próprios textos com e sobre ele.

A organização desse fandom e a forma como se relacionaram com o artefato cultural que estabeleceram uma afetividade marca uma mudança significativa na relação entre fãs, produtores e produtos. Isso porque, a publicação dos contos em jornais permitiu um maior alcance e proximidade com os leitores. Além disso, no século XX, com as transformações tecnológicas, os livros tornaram-se artefatos mais acessíveis a população em geral. Para Jamison (2017), os fãs que empreendiam no mundo da escrita tinham poucas opções de compartilhar seus textos, pois até o século XX, além da leitura ser uma prática realizada de forma solitária, para que outros sujeitos tivessem acesso ao que criavam era preciso copiá-lo a mão. Já com as novas tecnologias, os fãs puderam penetrar no mundo da escrita e disseminar suas produções para grupos e não mais individualmente. Nas palavras da pesquisadora,

As revistas de família parecidas com as criadas pelas irmãs Brontë não eram incomuns, mas não tinham grande circulação, pois a reprodução era uma questão de copiar à mão. Com o progresso do século XX, os fãs – principalmente de Sherlock Holmes ou, alternativamente, de ficção científica – descobriram que podiam entrar em sociedades, receber e contribuir com revistas, e, de vez em quando, fazer suas próprias pequenas publicações, ou zines (JAMISON, 2017, p. 84).

Com o decorrer do século XX, outras tecnologias surgiram e facilitaram ainda mais a articulação dos fandons, a proliferação e a disseminação das produções criadas pelos fãs.

Com as histórias de ficção científica, surgiu um fandom apaixonado que não estava satisfeito em permanecer às margens das produções e ao terem acesso às ferramentas de escrita, publicação e disseminação passaram a realizar suas próprias publicações para compartilhar suas produções.

⁴ Frederic Jameson (1985, p. 18) entende o pastiche como “[...] a imitação de um estilo singular ou exclusivo, a utilização de uma máscara estilística, uma fala em língua morta: mas a sua prática desse mimetismo é neutra, sem as motivações ocultas da paródia, sem o impulso satírico, sem a graça, sem aquele sentimento ainda latente de que existe uma norma, em comparação com a qual aquilo que está sendo imitado é, sobretudo, cômico. O pastiche é paródia lacunar, paródia que perdeu seu senso de humor”.

Inicialmente, essas publicações eram feitas na forma de fanzines ⁵ (ou zines) artesanais, confeccionados por grandes grupos manualmente para serem distribuídos ou vendidos nos encontros e convenções (JAMISON, 2017). Os zines são considerados por Jamison (2017) como os precursores das atividades escriturísticas dos fãs, pois continham textos escritos por esses sujeitos, no entanto esses não tinham os moldes que a fanfiction (ficção de fã) tem atualmente. Eles propiciaram aos fãs o espaço propício para o compartilhamento de suas produções escriturísticas. A fan fiction (escrita com o espaço entre os termos “fan” e “fiction”) dizia respeito a “ficção original escrita por autores amadores publicados em fanzines” (JAMISON, 2017, p. 84).

É com o advento da informática que os fãs ganham instrumentos que facilitam a elaboração de seus materiais. Os zines não mais necessitam ser confeccionados manualmente, pois é possível encontrar ferramentas para a construção, a montagem, a impressão (ou não) e o compartilhamento dessas produções em ambiente virtual.

O ambiente virtual, por sua vez, permite a construção de novas formas de texto, pois disponibiliza ferramentas que propiciam novas configurações textuais. Esses são chamados de hipertexto e caracterizam-se por ter um “[...] formato digital, configurável e fluido. [...] composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela” (LEVY, 1999, p. 27). A possibilidade de hibridização dos textos é importante para a escrita da fanfic, pois possibilita aos ficwriters (forma como são chamados os fãs autores) construir textos que mesclam formas visuais, verbais e sonoras, de modo a transformar a forma como os sujeitos leem.

Na próxima seção, discutiremos a memória da fanfiction e as características que essa resguarda da carta e das *fan fictions*.

3. A fanfiction e sua memória

A fanfiction é entendida por nós como

uma produção escrita realizada por sujeitos que, por estabelecerem uma afinidade com algum texto⁶, exploram as possibilidades “deixadas” ou “criadas” por um texto matriz, tomando emprestado os personagens, o universo ficcional ou o enredo para realizarem processos de refração, tais como desconstruir e reconstruir partes ou a narrativa completa, continuar a trama do lugar em que o autor matriz parou ou explicar partes da história que não foram bem exploradas ou que poderiam ter se desenvolvido de outra forma. Além disso, os fãs podem enfocar questões sociais que, devido a questões de restrições impostas pelas editoras que refletem os anseios e tensões do meio social, não são tratadas nos textos matrizes como, por exemplo, questões de sexualidade, de gênero, de raça, de classes (ANDRADE, 2019, no prelo).

Embora hoje seja uma produção realizada, predominantemente, em ambiente virtual e, por isso, parecer ser um gênero recente tem características que interligam-na a outros gêneros discursivos utilizados em outros tempos.

Em conformidade com o Círculo de Bakhtin (2015), os gêneros possuem uma *archaica* que os renova em cada novo evento de interação em que são utilizados. Nesse tocante, podem fundir-se a fim de dar vida a algo novo e híbrido, mas também podem cruzar-se, prosseguir seu caminho e apenas deixar traços resultantes desses encontros na composição de outros gêneros. Partimos dessa compreensão para esboçar uma relação de proximidade alguns elementos essenciais da constituição da fanfic com os gêneros utilizados pelos fãs, antes do surgimento dessa, para impor no texto matriz a suas opiniões, posicionamentos e valorações.

O primeiro gênero que encontramos relação é a carta, pois, antes da internet ser o meio de comunicação mais utilizado, os fãs enviavam cartas nas quais expunham suas opiniões, medos e anseios sobre um determinado romance. Por exemplo, as cartas trocadas entre Samuel Richardson

⁵ “chamados inicialmente de revistas amadoras” (JAMISON, 2017, p. 85).

⁶ Texto deve ser entendido no sentido amplo, não apenas verbal, mas também visual e sonoro, pois existem fanfictions criadas com base em músicas, filmes e séries de tv, por exemplo.

e os fãs de seu romance *Clarisse* ilustram a impertinência dos sujeitos leitores⁷. Impertinência essa que os fez transgredir as normas que instituíram sua posição submissa frente a texto. Por meio das cartas, os leitores de Richardson puderam externar suas inquietações relacionadas aos rumos que o romance tomava. Lovelace personagem de caráter execrável conquistou os fãs de tal forma que muitos torciam por sua redenção. Embora Richardson tentasse apaziguar seus fãs mostrando suas razões para não beneficiar um “canalha execrável”, alguns fãs também mantiveram sua posição e prosseguiram tecendo críticas e reclamações acerca do desenrolar da obra. Por fim, Belfourd, uma das fãs mais conhecidas e enfáticas, escreveu seu próprio texto, dando a Lovelace e a Clarisse os desdobramentos que desejava ter lido no romance de Richardson.

Essa história – da troca de cartas entre Richardson e seus fãs – é contada por Jamison (2017) ao mostrar que não é de hoje que os fãs têm uma postura impertinente com relação aos textos que leem e que desenvolvem uma relação de afetividade. No entanto, esse exemplo evidencia que a fanfic, de hoje, resguarda ecos dessas correspondências, pois uma das características daquela são os espaços destinados ao diálogo entre autores e leitores. Se pensarmos nas comunidades de fanfic como uma economia da escrita, podemos entender que os comentários dos fãs são essenciais para a existência dessa economia, eles (os comentários) são a forma como os leitores pagam aos autores pelo tempo destinado à escrita e ao compartilhamento de seus textos.

O leitor de fanfic não tem acesso ao texto de forma integral (a não ser que espere o autor compartilhar toda a narrativa), pois sua postagem é realizada de forma fragmentada, de modo que os capítulos podem ser desenvolvidos antes do início do compartilhamento do texto ou ao mesmo tempo em que o texto é exposto. Nesse último caso, os comentários deixados capítulo à capítulo pelos leitores são o termômetro do autor, mas também podem ser fonte de ideias para a continuidade do texto. Isso porque, a fanfic é produzida em um ambiente de inteligência coletiva (LÉVY, 1999), ou seja, em um contexto de cultura participativa na qual as produções são construídas em grupos. No caso da fanfic, mesmo que o ficwriter seja o responsável pela escrita do texto, os leitores também são parte integrante dessa escrita ao externarem seus posicionamentos sobre os desdobramentos do texto.

Nos sites de compartilhamento de fanfic, há caixinhas localizadas abaixo do capítulo nas quais os leitores podem escrever seus comentários e enviá-los aos autores. Alguns, como o Fanfiction.net, o leitor pode deixar um comentário mesmo sem ter cadastro no site – a única questão desfavorável a isso é que o autor não poderá responder na forma de comentário –, para isso ele apenas necessitará inserir um nome e escrever suas opiniões (conforme figura 1). Já em outros, como o Nyah! Fanfiction, para que o leitor possa comentar necessita estar logado em sua conta (figura 2), nesses casos a leitura do texto permanece acessível.

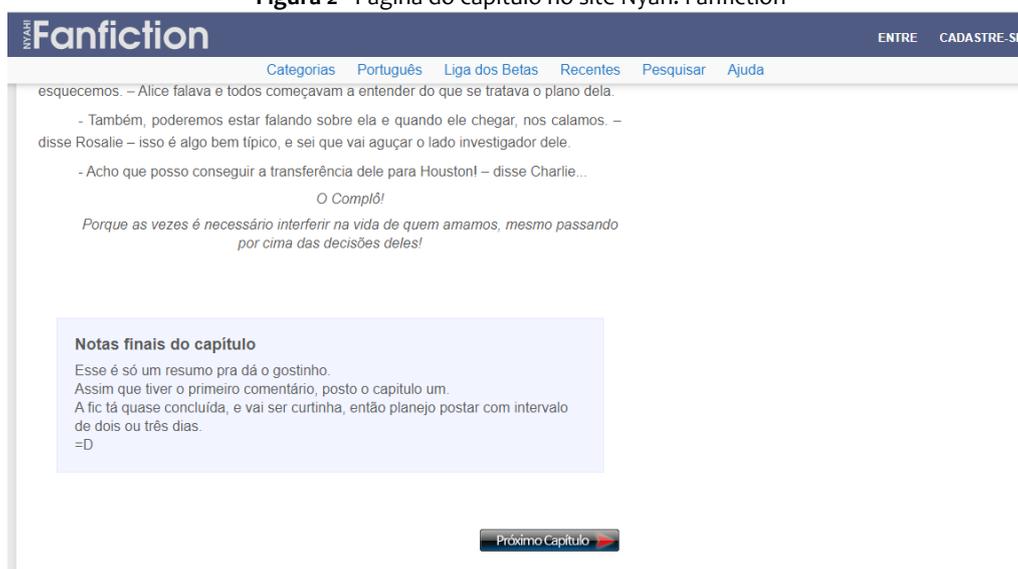
⁷ É importante apontar que, no século XIX, os leitores eram vistos como receptáculos das obras escritas por aqueles portadores do “dom” da escrita, de modo que era inaceitável a ideia de que um leitor fosse ousado suficiente para criar seus próprios mecanismos de avaliação e interpretação. Já a ideia de que o leitor poderia criticar o autor pelo desenvolvimento de sua obra, era inexistente. Certeau (2012) e Chartier (1992) realizam discussões acerca dessa visão de sujeito leitor cristalizada pela indústria cultural em meio social, mostrando que os leitores sempre agiram como uma resistência e burlaram as normas e papéis preestabelecidos para eles pela sociedade.

Figura 1 – Caixa de comentário do site Fanfiction.net



Fonte: Site Fanfiction.net. Disponível em: <www.fanfiction.net>. Acesso em: 25 set. 2019.

Figura 2 - Página do capítulo no site Nyah! Fanfiction



Fonte: Nyah! Fanfiction. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/317860/O_Complo/capitulo/1/>. Acesso em: 24 set. 2019.

Assim como as cartas que os fãs enviavam para os autores expressando suas opiniões sobre o desenvolvimento de um romance, os comentários são espaços nos quais os leitores avaliam, comentam, opinam sobre cada capítulo postado, bem como discutem suas perspectivas futuras. Uma vez que os leitores se apropriam de um texto, sentem-se como coproprietários e, por isso, acreditam que suas ideias devem ser ouvidas e cumpridas. Na economia da fanfiction, a leitura é uma ação ativa tanto por parte do fã que torna-se autor, como daquele que permanece consumindo o que é compartilhado. Nesse tocante, é imprescindível que o ficwriter responda a seu leitor, seja enviando seu próprio comentário em resposta ao do leitor (figura 3) ou escrevendo uma nota antes ou depois do texto do capítulo seguinte (figura 4).

Figura 3 - Resposta do autor no Nyah! Fanfiction

The screenshot shows the top navigation bar of the Fanfiction website with the logo and links for 'ENTRE' and 'CADASTRE-SE'. Below the navigation bar are links for 'Categorias', 'Português', 'Liga dos Belas', 'Recentes', 'Pesquisar', and 'Ajuda'. The main content area displays a response from the author [Darinhaassis] saying 'obrigada =D'. Below this is a comment from a user named 'Leidi' with a profile picture, dated 21/01/2013 at 09:19. The comment says: 'Estou chegando agora e me interessei pela fic. Parabéns vc tem talento. Gostaria de saber com que frequencia vc posta?'. Below the comment is another response from the author [Darinhaassis] saying 'Bem vinda!!! Obrigada... tento postar duas vezes por semana já que os caps são curtos... =D'.

Fonte: Nyah! Fanfiction. Disponível em: <<https://fanfiction.com.br/reviews/historia/317860/>>. Acesso em: 24 set. 2019.

Figura 4 – Comentários da autora no Fanfiction.net

The screenshot shows a browser window with the URL 'fanfiction.net/s/5773876/2/Bloody-Lips'. The main content is a comment from the author. The text of the comment is: 'curioso para saber o que ela pensava, para o meu espanto não tinha nenhum som vindo dela, mentalmente é claro, já que o coração dela tava batendo. ... Por que eu não to ouvindo os pensamentos dessa humana?'. Below this is a section titled 'Fim do capítulo 2'. The main body of the comment contains the following text: 'N/A: Vocês não tem do que reclamar, esse capítulo é bem maior que o primeiro. Esse capítulo não é o meu preferido mas para mim está *ótimo* (Eu pessoalmente adoooro a narração do Emmett) Então o que estão achando? Gostaram do capítulo?É loucura demais da minha parte? Eu esqueci de dizer que as capas (Sim, eu fiz duas capas →→) estão no meu perfil. Se alguém ficar inspirado e quiser fazer uma capa é só falar pra mim. O proximo post... Bom ele dependerá dos reviews *sorriso do mal*. No proximo capítulo terá a interação Bella versus familia Cullen'. Below this is a section titled 'Agradecimentos:' with two entries: 'julliaah: Que bom que vai acompanhar *--*. O povo é Impuro sim, depois de seculos de existencia ninguem pode ficar puro, principalmente se for um vampiro lindo de morrer hehehe. Até a proxima ;*'. 'IsabellaPC: Haaaaaa!!!! Brígada de coração pelo review, to dando pulinhos de alegria aqui por vc acompanhar. O capítulo ta postadinho ai, o proximo cofcof. Bom até a proxima, amore ;*'. The comment ends with 'Obrigada a quem favoritou e botou a fic no alerta (Eu colocaria os nomes mais to com pressa, na proxima eu coloco ;D) Bom é isso. Tudo o que vcs quiserem saber de mim, de uma olhada no meu perfil. E quem quiser de uma olhada nas minhas outras fics =D Até ;*'. At the bottom of the comment area are navigation buttons '< Prev', '2. Escola', and 'Next >'. Below the comment area is a text input field with the placeholder 'Type your review for this chapter here...'.

Fonte: Fanfiction.net. Disponível em: <<https://www.fanfiction.net/s/5773876/2/Bloody-Lips>>. Acesso em: 24 set. 2019.

Além disso, os comentários são sempre assinados, de modo que os autores podem reconhecer os sujeitos que acompanham o processo de construção de sua história do início, do meio ou apenas no fim. Outro aspecto é a marcação temporal, pois cada comentário é datado. Esse elemento fica exposto na página de comentários da fic e são utilizados para organizá-la, assim cada nova crítica vai estar posicionado de acordo com seu dia e hora de postagem bem como o capítulo a qual pertence (figura 5).

Figura 5 – Lista de comentários dos leitores no Fanfiction.net



Fonte: Fanfiction.net. Disponível em: <<https://www.fanfiction.net/r/5773876/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

O segundo gênero é a fan fiction (com a separação entre os termos fã e ficção). Esse gênero é definido como “ficção original escrita por autores amadores publicados em fanzines” (JAMISON, 2017, p. 84). Diferencia-se da fanfiction de hoje, pelo fato desta referir-se a escrita “de histórias baseadas em mundos e personagens existentes” (JAMISON, 2017, p. 84). No entanto, ambas são escritas experimentais produzidas por fãs dentro das comunidades de fãs, tendo como maior diferença o fato daquela remeter a criação de um universo ficcional novo, com personagens e características criadas pelos fãs. Enquanto esta tem uma relação dialógica indissociável com uma construção ficcional já existente, de modo que sua existência é condicionada pela de uma outra narrativa.

Nas comunidades de fanfic, os ficwriters demarcam explicitamente qual a obra matriz que deu base para a sua criação (figura 6).

Figura 6 – Página de apresentação da fanfic e ligação com o texto matriz no Nyah! Fanfiction



Fonte: Nyah! Fanfiction. Disponível em: https://fanfiction.com.br/historia/23691/Bella_Problema_X_Edward_Solucao/. Acesso em: 25 set. 2019.

Da escrita de fan fiction, a fanfic resguarda o traço de escrita experimental, pois embora o ficwriter se aproprie de elementos de um texto matriz para a construção de seu próprio, as diferenças entre a sua visão de mundo e a do autor da matriz fazem com que seu texto seja algo novo. Na figura acima, embora afirme que as personagens são de Stephanie Meyer (autora da Saga Crepúsculo), o ficwriter assegura que terá “alguns originais” o que implica na construção de um novo universo ficcional. Mesmo que mantenha as personagens principais da narrativa (Bella e

Edward) o tempo e o espaço em que estão inseridos modifica a constituição deles. Nesse texto⁸, especificamente, Isabella é uma garota problemática que faz de tudo para atrapalhar o casamento do pai, Edward, por sua vez, foge do molde de “bom garoto misterioso” e participa de rachas, é namorador e não respeita, inicialmente, Isabella por tentar atrapalhar a vida de sua mãe (namorada do pai de Isabella). Não há vampiros ou lobisomens, Forks já não é o cenário da trama e a história de amor é deixada de lado, pois o foco são as aventuras vivenciadas por um grupo de amigos.

Na construção do seu texto, o ficwriter pode fazer uso de vários recursos próprios do ambiente virtual. A inclusão de links (figura 7) que direcionam os leitores para imagens, vídeos ou músicas pode ser usada para marcar uma mudança no “clima” da narrativa, distinguindo diferentes momentos emocionais da trama. Além disso, há ainda a possibilidade do uso de caixa alta, itálico e negrito (figura 8) para expressar diferentes entoações e emoções nas falas das personagens.

Figura 7 - Inserção de links no corpo do texto

[This Is My Now - Jordin Sparks Lyrics](#)

Bella's POV

Imaginei que Edward me enviaria uma mensagem de texto informando o endereço do restaurante onde o encontraria. Ao invés disso, me pediu para ir a seu quarto. Agora, estava diante da porta. Nervosa, ajeitei pela última vez, o vestido que Marius havia escolhido para mim. Passei o dedo nos dentes, tentando eliminar vestígios de batom. Então, finalmente, cheia de coragem, bati levemente na madeira.

A porta abriu-se sozinha. Rapidamente, entrei, fechando-a atrás de mim, pois não queria ser vista ali por ninguém. Fiquei parada, observando a escuridão. Tentei tatear algo, mas foi inútil.

Fonte: Nyah! Fanfiction. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/23691/Bella_Problema_X_Edward_Solucao/capitulo/29/>. Acesso em: 25 set. 2019.

Figura 8 – Uso de marcas tipográficas na fanfiction

Forcei-me a dissipar o ciúme e li o cartão.

“Meu frango,

Jantar às 08:00.

Do seu tesudo!”

Peguei, sorridente, a rosa, senti seu doce perfume adentrar minhas narinas, e foi nesse exato momento, que me perguntei se EDZINHU estava tentando me passar a perna, distraindo-me com um jantar para não lhe dar um surra merecida.

Imediatamente, peguei o celular, preparando-me para enviar uma mensagem. Virei o cartão e, em seu verso, estava escrito:

“FELIZ DIA DOS NAMORADOS!”

– Dia dos namorados? Dia dos namorados? Oh, meu Deus! – Quase caí para trás com a surpresa. Eu não tinha dúvidas, ia pirar!

PUTA MERDA! NUNCA COMEMOREI ESSA DATA. O QUE EU FAÇO?

Fonte: Nyah! Fanfiction. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/23691/Bella_Problema_X_Edward_Solucao/capitulo/29/>. Acesso em: 25 set. 2019.

Em síntese, a fanfiction constitui-se a partir das relações que estabeleceu com outros gêneros empregados pelos fãs em suas práticas criativas. O ambiente no qual se insere também transferiu

⁸ Bella problema x Edward solução, escrita por Lunah, é uma fanfic que tem como texto matriz a Saga Crepúsculo. Ela é postada no Nyah! Fanfiction, no link: Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/23691/Bella_Problema_X_Edward_Solucao/>. Acesso em: 25 set. 2019.

e forneceu a ela algumas características que, no processo de uso, passaram a fazer parte da composição deste gênero.

Considerações finais

Os gêneros do discurso constituem-se no processo sócio histórico de uso. Esses gêneros estão diretamente ligados às atividades desenvolvidas pelos sujeitos nos mais diversos eventos de interação e nas mais diferentes áreas – políticas, midiáticas, científicas, entre outras. Por isso, são heterogêneos e multifacetados, pois têm a capacidade de adequar-se, hibridizar-se e ressignificar-se para atender as necessidades dos sujeitos que utilizam-nos. Nesse sentido, a historicidade do gênero resguarda características que podem interligá-lo dialogicamente a outros gêneros, instituindo uma relação de dialogia entre eles, bem como com os contextos histórico e social dos sujeitos que deles fizeram uso.

Ao compreendermos a fanfiction como um gênero discursivo temos de ter em mente que sua origem está ligada a outros gêneros que estavam em funcionamento pelos sujeitos que impulsionaram o surgimento deste “novo” gênero. Assim, possui uma *archaica* que atribui a ela características pertinentes aos outros gêneros que a antecederam, mantendo elementos que fazem parte de sua composição. A compreensão dessa relação é primordial para o entendimento das características essenciais da fanfic.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história da cultura**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.
- JAMESON, Frederic. **Pós-modernidade e sociedade de consumo**. **Novos Estudos, Cebrap**, n. 12, p. 16-26, jun. 1985. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/rafaela.ribeiro/instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/pos-modernidade-e-sociedade-do-consumo-jameson-f-seminario/view>>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- JAMISON, Anne. **Fic: porque a fanfiction está dominando o mundo**. Tradução Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução Susana L. de Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JENKINS, Henry. **Invasores do texto: fãs e cultura participativa**. Tradução Érico Assis. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

O PETEDU NOS ENCONTROS BAKHTINIANOS

Karina de Fátima Giesen¹

Ana Flávia Melo Neto²

Valdete Côco³

Resumo: Esta produção vincula-se ao Programa de Educação *Tutorial Conexões de saberes: projeto Educação* (PET EDU), que integra o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae). Tem por objetivo evidenciar os enunciados dos estudantes integrantes do PET EDU a respeito da participação destes em eventos sobre Bakhtin, em especial, nos Encontro de Estudos Bakhtinianos e nos Círculos - Rodas de Conversa Bakhtiniana. Este estudo, de perspectiva qualitativa exploratória, toma como corpus de dados treze relatórios individuais anuais de onze diferentes integrantes do PET EDU, produzidos entre os anos de 2014 e 2018. Para a realização da análise dos enunciados presentes nestes relatórios, ancora-se em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2006; 2011), em especial, dialogando com os conceitos de enunciado e palavra. Com esse empreendimento, conclui-se que os integrantes do grupo evidenciam narrativas em torno de cinco principais eixos: desenvolvimento de escrita acadêmica, visando a submissão de trabalhos; organização própria dos eventos, que escapam às hierarquias esperadas; conhecimento e aprofundamento a respeito do autor estudado; ampliação de discussões políticas; e por fim, encontros formativos com diferentes outros em diversas paragens.

Palavras-chave: PET EDU. Narrativas. Memórias. Formação.

Introdução

Considerando a afirmativa de que “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), demarcamos que esta produção inscreve-se no contexto de pertencimento ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae) que, ancorando-se no pensamento de Bakhtin (e seu círculo), busca pesquisar e compreender diversas questões da educação, em especial, relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais, sobretudo para o campo da educação infantil.

Em uma perspectiva dialógica, reconhecendo que nos formamos uns com os outros, o grupo é composto por estudantes de pós-graduação em educação e estudantes das graduações de pedagogia, artes visuais e educação física, bolsistas do Programa de Educação Tutorial *Conexões de saberes: projeto Educação* (PET EDU). A partir de tal composição, muitos são os temas de interesse de pesquisa que nos movem, sendo um dos principais pontos de convergência, além da defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, a opção por desenvolver pesquisas que acreditem no encontro com o outro a partir de relações dialógicas responsáveis. Pois, enquanto grupo, acreditamos que nos constituímos “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 125).

A partir das inquietações mobilizadas pelos eixos de discussão propostos pela organização do V Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA), objetivamos, nesta produção, evidenciar os enunciados dos estudantes integrantes do PET EDU a respeito da participação destes em eventos

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). E-mail: karina-giesen@hotmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista do Programa de Educação Tutorial *Conexões de saberes: projeto Educação* (PET EDU). Email: anaflaviameo38@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE). E-mail: valdetecoco@hotmail.com.

bakhtinianos, em especial, no EEBA e no Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana. Visto que nas narrativas escritas dos integrantes do grupo evidenciam-se, com destaque, traços da memória desses eventos nas suas vivências de formação.

Para a compreensão de nosso objetivo, importa contextualizar que o PET EDU – Vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – é um grupo multidisciplinar composto por doze bolsistas oriundos de classe popular que, orientados por uma professora tutora, desenvolvem atividades que englobam a tríade acadêmica de ensino, de pesquisa e de extensão. Com o objetivo de registrar e acompanhar as atividades desenvolvidas, os petianos⁴ realizam a produção de relatórios coletivos e individuais, com a intenção de relatar de forma descritiva e analítica os eventos, as vivências e as experiências adquiridas durante as diferentes ações, que comportam participação em campo extensionista, desenvolvimento de pesquisa, articulações com os cursos de origem, representação em coletivos ampliados, participação em eventos, etc. Ao fim de cada ano, essas produções compõem um instrumento de avaliação individual ampliado, que tem a função de registrar a trajetória de cada um junto ao grupo.

Posto isso, neste estudo de perspectiva qualitativa exploratória (MOREIRA; CALEFFE, 2008), tomamos como corpus de dados treze relatórios individuais anuais de onze diferentes petianos, produzidos entre os anos de 2014 e 2018. Ancora-se, para a análise dos enunciados presentes nos relatórios, nos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2006; 2011), em especial, dialogando com os conceitos de dialogia, enunciado e palavra.

Na busca de uma arquitetura para essas reflexões, este texto está organizado em três tópicos, além desta introdução. No primeiro deles apresentamos o PET EDU e os procedimentos teórico-metodológicos que ancoram esta produção, com o intuito de contextualizar os dados analisados e os principais conceitos que sustentam nossa pesquisa. No segundo tópico, buscamos analisar os enunciados presentes nos relatórios dos petianos a respeito da participação nos eventos bakhtinianos. Por fim, no último tópico, apresentamos nossas (in)conclusões decorrentes do estudo empreendido. Isso posto, seguimos para o primeiro tópico.

1. O PET EDU: um grupo bakhtiniano

O tema e os eixos propostos para o V EEBA mobilizaram muitas discussões e reflexões. Nesse cenário, faz-se importante relembrar que Bakhtin e seu círculo se propunham a pensar questões e inquietações de seu tempo, possíveis na conjuntura em que se encontravam. Nesse contexto, Stella (2008, p. 178) retrata que:

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de Mikhail Bakhtin e seu círculo, não somente a palavra, mas também a linguagem em geral é concebida e tratada de uma outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. Isso significa que no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica.

Assim, iniciamos esse tópico com algumas indagações que mobilizam nossas reflexões. Que círculos compomos atualmente? Quais inquietações nos movem? E ainda, considerando que “o falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores” (STELLA, 2008, p. 178), que palavras ou sobre que palavras queremos nos dedicar atualmente? Que pontes estamos lançando?

Destacamos a princípio nosso pequeno círculo diário, o PET EDU, que deu início a suas atividades em 2010 e desde então busca, através de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, debater a temática da formação de professores, em especial, para a educação infantil, sustentando suas ações em uma abordagem teórico-metodológica bakhtiniana (BAKHTIN, 2006;

⁴ Denominamos petianos os integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET).

2011). Com essa ancoragem, acreditamos⁵ nos encontros formativos, considerando os múltiplos sujeitos envolvidos nas ações que – não sem tensões – mobilizam aprendizados. Afinal, “[...] é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem” (GERALDI, 2005, p. 19).

Assim, as atividades do grupo, em sua maioria, são desenvolvidas coletivamente, a partir de coordenações rotativas na busca por cultivar parcerias e estimular partilhas e responsabilidade. Nesse movimento, “[...] buscamos celebrar a polifonia das várias vozes que participam dos (des)encontros partilhados, sem desconsiderar a também presença da heteroglossia, que evidencia as tensões na consecução dos trabalhos” (CÔCO et al, 2016, p. 12).

Assim, no PET EDU, os estudantes vivenciam processos formativos a partir das parcerias no interior do grupo, com a tutoria, com outros grupos PET localizados na Universidade, com a comunidade extensionista e também por meio da participação em eventos. Para registrarmos essas vivências e assim acompanharmos a trajetória dos estudantes e do grupo, ao final de cada atividade produzimos relatórios individuais que objetivam sistematizar os aprendizados e avaliar a ação realizada. Ao final de cada ano, esses relatórios são reunidos e compõem uma produção maior, que mobiliza, a partir de eixos indicados pela tutoria, a descrição e análise dos aprendizados individuais dos petianos junto ao PET.

Desse modo, os relatórios individuais produzidos no PET EDU têm inspiração na produção de narrativas, uma vez que

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos [...] vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (SOUZA, 2006, p. 24).

Nesse cenário, para que haja compreensão das vivências do outro, precisamos que esses nos contem sobre elas. Portanto, faz-se necessário afirmar que ao escrever seus relatórios os petianos fazem opções do que compartilhar, como compartilhar e com que palavras dizer. Palavras que tomam as vivências, agregando significações que evidenciam pontos de vista, marcados por entonações, instalando um diálogo vivo com os valores sociais.

Destacamos a possibilidade da palavra adquirir diversas funções ideológicas, implicada com a conjuntura em que é aplicada em determinado enunciado concreto, relacionando-se de forma direta com os interlocutores, e contextos específicos. Nesse sentido, a palavra presente nos relatórios tem dupla orientação, pois “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Assim, procede dos petianos que vivenciaram todo um ano junto ao grupo, como um instrumento de registro, de autoavaliação e reflexão, mas também se dirige ao grupo (demais petianos) e a tutoria, sendo um possível material de pesquisa e de avaliação que se abre a palavra do outro. Diante disso, esse conceito se posiciona sempre na relação eu-outro, sendo em primeiro momento de caráter interior, ligado ao psiquismo e posteriormente de caráter refratário, que se insere no meio social exterior, influenciado por diversas formas de interações verbais (BAKHTIN, 2006).

Podemos pensar nos relatórios ainda, dialogando com a analogia que Amorim faz a respeito das pesquisas, ao afirmar que “toda pesquisa só tem começo depois do fim”, pois com as reflexões do objeto pesquisado (no caso dos relatórios, momentos vivenciados) “[...] é possível resignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser” (AMORIM, 2004, p. 11). Nesse sentido, os relatórios individuais anuais são registros das expectativas, vivências e reflexões posteriores dos petianos. No caso específico dos relatórios de viagem (anexo aos relatórios anuais e objeto de atenção especial para este trabalho), os petianos registram o que esperavam com as viagens, o que efetivamente presenciaram nos eventos que oportunizaram esses deslocamentos e suas compreensões desses movimentos, tendo em vista seus interlocutores, notadamente, os colegas petianos com quem pretendem compartilhar os

⁵ Cabe ressaltar que ao descrevermos e analisarmos o PET EDU e os dados produzidos pelos petianos, nos inscrevemos no interior do objeto de pesquisa, visto que somos: petiana, egressa e tutora do grupo.

aprendizados. Como ação formativa do grupo, esses relatórios são compartilhados por e-mail com o objetivo de promover a troca de experiências.

Com essas considerações, focalizamos os enunciados presentes nas produções buscando mover um olhar sensível aos desdobramentos e sentidos produzidos para a formação dos petianos, na articulação com a participação em eventos bakhtinianos. Acreditamos que é na relação com o outro que os indivíduos se constituem e que é nos encontros com o outro que vamos construindo sentidos a respeito de nós, do outro e do mundo. Nesse encontro, diálogos são produzidos, discursos são cotejados e, integrando esse movimento, os petianos podem se nutrir de outros discursos, por vezes, antecipados em outros momentos e por outros indivíduos. Desse modo, entendemos que todo discurso integra o processo de comunicação, que é interminável e está constantemente se alterando no interior das relações dialógicas. Nesse sentido, observamos que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Assim, considerando que “[...] aquele que faz o ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo” (AMORIM, 2004, p. 190), no tópico a seguir, passamos a integrar mais detidamente o diálogo com as narrativas produzidas pelos petianos a respeito da participação nos eventos bakhtinianos.

2. O PET EDU no encontro com outros círculos

Para a produção deste texto, analisamos inicialmente os sessenta e cinco relatórios individuais anuais dos quarenta e um petianos que compuseram o grupo de 2010 (fundação) à 2018, mapeando, a partir da ferramenta de busca, por enunciados que nos indicassem a participação em eventos bakhtinianos. Assim, o primeiro indicativo que obtivemos é que o grupo evidencia a participação em tais eventos a partir de 2014, com isso, para essa produção selecionamos como *corpus* de dados treze relatórios individuais anuais de onze petianos, produzidos entre os anos de 2014 e 2018. Com o *corpus* delimitado, realizamos a leitura dos relatórios a fim de captar as narrativas a respeito da participação nos EEBA e nos Círculos - Rodas de Conversa Bakhtiniana.

Com intenção de melhor organizar as narrativas dos petianos em uma postura responsiva e responsável, optamos por preservar as identidades destes codificando os treze relatórios anuais individuais de RL 1 a RL 13, por ordem cronológica.

A partir da leitura dos relatórios, organizamos nossas análises em cinco diferentes e interligados eixos. O primeiro deles diz respeito ao enfoque dos petianos nos momentos que antecedem a participação nos eventos, a escrita e submissão de trabalhos, em que toma realce o desenvolvimento da escrita acadêmica. O segundo eixo é relativo à organização dos eventos bakhtinianos e a relação dos estudantes com esse formato específico. O terceiro eixo comporta as narrativas a respeito do conhecimento e aprofundamento do referencial teórico-metodológico bakhtiniano. No quarto eixo, evidenciamos o que os integrantes do PET afirmam acerca das discussões políticas que circulam nos eventos. Por fim, no quinto e último eixo, destacamos o que narram sobre os encontros com diferentes localidades e pessoas.

A ida aos eventos bakhtinianos implica uma série de acontecimentos, preparação e organização do grupo. Todos os trabalhos que objetivamos submeter são organizados, propostos, escritos e discutidos coletivamente, tendo em vista uma produção pautada na dialogia e no encontro com o outro. Os petianos formam duplas, trios ou grupos, analisam a temática e os eixos propostos pela organização do evento e elaboram propostas. Sobre este momento os petianos evidenciam que

[...] o trabalho escrito para ser refletido no evento Rodas de Conversa Bakhtiniana, que aconteceu em São Carlos, me fez romper com o desafio de escrever um texto com o tema da pesquisa que desenvolvo para o meu TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] (RL 6, p. 11).

Na dinâmica de funcionamento do PET EDU, os registros escritos são diários e essenciais para o acompanhamento do desenvolvimento das atividades previstas, assim como para a construção de uma memória do grupo. Além dos relatórios já evidenciados no tópico anterior, os petianos também desenvolvem registros em diário de campo, além de e-mails informativos, atas de reuniões etc. Todavia, como afirmado no enunciado anterior, a escrita acadêmica é vista como um desafio. A possibilidade de escrever para avaliadores externos acrescenta maior dificuldade aos graduandos, mas, no interior do grupo, buscamos o exercício da escrita coletiva, entre parcerias de trabalho e também por meio de pareceres e leituras dos demais integrantes. As narrativas também evidenciam este processo junto aos petianos

Em certo momento da produção, ficamos travadas e não conseguimos sair do lugar, modificamos o texto várias vezes e nada de chegar no que a gente queria. Assim, decidimos buscar ajuda com o coletivo do grupo. Colocamos o trabalho na roda e explanamos nossas dificuldades, os colegas contribuíram indicando novos caminhos para sistematização dos dados. Então, prosseguimos na escrita do texto seguindo as contribuições do grupo até chegar na finalização e apresentar para a tutora em uma reunião administrativa (RL 8, p. 40).

E junto a tutoria

O trabalho foi lido e a tutora realizou alguns ajustes necessários, posteriormente concluímos o texto e o submetemos. Nosso trabalho foi aceito e ficamos muito orgulhosas da nossa produção e da parceria estabelecida (RL 8, p. 40).

Nesse movimento, o caráter coletivo do grupo imprime o valor do outro na constituição do eu, assim "o olhar do outro sempre será diferente do meu, mas preciso dele para me enxergar diferente do que me vejo. O outro é a referência, é a condição do Eu" (BUSSOLETTI; MOLON, 2010, p. 73). Os diferentes discursos e enunciados que são gerados a partir das impressões do outro sobre nosso texto, movem nossa escuta, pois todas as vozes interessam e são importantes, fazem parte do processo de constituição do eu e do outro.

A escrita acadêmica torna-se também sinônimos de conquista, como narra uma das petianas em seu relatório: "Escrever este trabalho foi um desafio que consegui superar com muito estudo, dedicação e contribuição do grupo, principalmente do companheiro [nome do petiano] (RL 6, p. 19)".

Cabe evidenciar o caráter generoso que tem os eventos bakhtinianos ao abarcar e acolher trabalhos escritos por estudantes de graduação na mesma proporção e com o mesmo respeito de trabalhos escritos por pós-graduandos, professores da educação básica e professores do ensino superior. Tal acolhimento estimula os estudantes a continuarem suas trajetórias educacionais. Como evidencia uma das petianas ao narrar momentos de sua participação no V Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana,

[...] iniciei a conversa, falando sobre o texto que eu e A escrevemos para o evento, [comecei] me apresentando, e em seguida, apresentei o PET e sua pesquisa principal [...], acenei para o desafio da inserção de jovens de classe popular na Universidade, A também falou um pouco da pesquisa. Fiquei tão orgulhosa de nós (RL 4, p. 56-57).

A partir da receptividade do evento e dos diferentes questionamentos que nosso pequeno círculo tem se ocupado, pudemos desenvolver pesquisas sobre: "Enunciações dialógicas no encontro formativo na multidão petiana" (ALMEIDA, MANENTE, CÔCO, 2014); "A praça, com parque da Educação Infantil: O apostilamento não é brincadeira" (TEIXEIRA, CÔCO, 2014); "Os enunciados sobre aprimoramento da escrita no PET EDU" (GARCIA, GOMES, CÔCO, 2014); "O PET Educação como praça pública, na multidão da Universidade em busca da utopia de uma vida melhor" (ALMEIDA, SILVA, CÔCO, 2014); "Amorização: (re)encontros em outras paragens" (SILVA, GIESEN, CÔCO, 2015); "A amorosidade em constituir-se pesquisador em um grupo de pesquisa" (TEIXEIRA, ALMEIDA, CÔCO, 2015); "O PET EDU em diálogo com a cultura popular: encontros com a cidade extensionista" (FERREIRA et al, 2016);

“Vivências culturais: processos formativos dos petianos” (SILVA et al, 2016); “Enunciados discentes em um projeto de extensão” (NASCIMENTO; DIAS; VIEIRA, 2017); e “PET EDU e as arenas dialógicas no processo formativo” (CEZAR; CÔCO, 2018).

Com trabalhos escritos e aprovados, as narrativas presentes nos relatórios seguem evidenciando a surpresa dos petianos com a dinâmica e organização dos eventos bakhtinianos. Os petianos depararam-se com uma forma outra de organização das discussões, como enfatiza uma das petianas:

No dia de compartilhar nossos trabalhos, percebemos que não há uma “rigoriedade acadêmica”, sentamos em roda, as mediadoras dispararam uma pergunta para que todos falassem um pouco: “que mundo é esse que vivemos?” (RL 1, p. 67).

Nos debruçamos a pensar então que, cerca de cem anos atrás, Bakhtin iniciou a sua atuação em círculos intelectuais, o que corroborou para seu crescimento intelectual e que é entendido até os dias de hoje como uma atividade de grande relevância para sua teoria. Para Bakhtin, esses círculos promoviam discussões de forma plural, compreendendo a linguagem como uma forma de interação, um diálogo, no qual sempre um enunciado é dado em resposta a outro – mesmo que por vezes seja silêncio – admitindo diversos significados. Como afirma Bakhtin (2011, p. 297) “[...] concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”.

Assim, a dinâmica de círculos vivenciada, na maior parte do tempo, nos eventos aos quais estamos nos referindo, possibilita que o sujeito veja mais do outro do que de si próprio, é o olhar de fora, olhar de outro lugar, com valores diferentes, enxergando além do que o outro consegue ver. É permitir completar-se para além da sua individualidade. Como um dos petianos narra a seguir,

No segundo dia as rodas de conversa começaram. A princípio ninguém se sentia muito à vontade para falar, ainda não havíamos entendido a dinâmica do evento, que logo se mostraria excelente. Nas rodas, não havia a preocupação em apresentar de maneira formal o texto que cada um havia enviado, as rodas tinham como objetivo “fazer a palavra circular” (RL 3, p. 27).

Seguindo as premissas bakhtinianas de que a carnavalização promove a renovação da vida e que o riso é capaz de suprimir o medo do futuro, as rodas promovidas nos encontros nesse sentido, agem como praças públicas, onde os participantes encontram-se, mesmo que provisoriamente, [...] fora de quaisquer distâncias, hierarquias e normas [...] (BAKHTIN, 2011, p. 397). Portanto, além do caráter histórico que rodeia o círculo bakhtiniano, reforçamos a importância do fluir das palavras, da compreensão do outro e a voz como postura ideológica.

O evento como um todo deu uma grande lição que vai além do conhecimento adquirido sobre o referencial teórico, que foi a humildade acadêmica, a humildade de escutar o outro, sem fazer distinção entre os níveis de formação acadêmica ou o tempo de leitura de cada um, nesse encontro todas as vozes falaram na mesma frequência. Se tivesse que descrever o evento com uma palavra, essa palavra seria “Polifonia” (RL 3, p. 27).

Ainda analisando a dinâmica específica do evento, uma das petianas aconselha:

[o Círculo - Rodas é] Um encontro maravilhoso, os graduandos, mestrandos, doutorandos precisam participar pelo menos uma vez deste evento, pois irão se transbordar, na “palavra” e fora dela, é muito valoroso para nossa formação enquanto pesquisadores e futuros professores e [para a] aproximação com o referencial teórico bakhtiniano (RL 13, p. 271).

A partir dessa afirmação, passamos então a explorar nosso terceiro eixo de análise que abarca as narrativas dos petianos a respeito do conhecimento e aprofundamento do referencial teórico-metodológico bakhtiniano. Os dados denotam os aprendizados pessoais com relação às ideias formuladas por Bakhtin, mas também explicitam a amorosidade e a responsabilidade com o grupo, ao expressar o desejo que todos possam vivenciar momentos formativos nestes espaços de discussão. Como evidencia a petiana:

Destaco que um dos eventos mais importantes para o grupo foi o Rodas Bakhtinianas, pois pudemos compreender melhor nosso referencial teórico sobre diversos olhares, e tivemos a oportunidade de ouvir renomados estudiosos de Bakhtin, apreendendo conceitos importantes para cada um de nós, e para a composição de um grupo bakhtiniano (RL 1, p. 13).

A escolha das palavras que utilizamos para narrar nossas vivências também dizem sobre o contexto em que as formulamos, uma vez que “a palavra é produto ideológico vivo [...] concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas” (STELLA, 2008, p. 178). Nesse sentido, observamos narrativas como:

Esse evento promoveu uma maior aproximação com referencial teórico do grupo, em uma dialogia constante no encontro com outro, sempre em uma perspectiva de troca de saberes (RL 4, p. 118).

E também:

Falamos sobre o embate das forças centrípetas e centrífugas, os discursos e as tensões que estão na sociedade [...] Ter participado do evento me possibilitou vivenciar os conceitos de Bakhtin, como a liberdade da palavra, a responsividade, a importância de ouvir o outro, de se fazer ciência conversando, com sentidos (RL 6, p. 82).

Nesse movimento, os conceitos bakhtinianos presentes nos relatórios sugerem que a compreensão de mundo dos petianos agora encontra-se entrelaçada às ideias do autor, pautando-se em conceitos e modos de ver o outro a partir da possibilidade do diálogo. Na busca por dialogar com os dados produzidos, percebemos ainda que essa “nova” compreensão do mundo proporcionou reflexões a respeito do próprio contexto diário dos petianos, como podemos notar no enunciado a seguir:

Após participar do evento [Círculo] Rodas de Conversa Bakhtiniana e ter vivenciado os conceitos do círculo de Bakhtin, passei a refletir sobre a constituição do PET EDU enquanto grupo que se ancora neste referencial teórico-metodológico e percebi como precisamos nos aprofundar nos estudos (RL 6, p. 42).

Os conceitos centrais dos eventos também mobilizaram reflexões específicas, como afirma uma das petianas ao relatar suas vivências no III EEBA que tematizou a amorização, na busca por demarcar que falar de amor é um ato revolucionário.

Finalizo este relatório, destacando a importância de exercitar a amorização no PET Educação, através de colocar-se no lugar do outro, de reconhecer a alteridade dos colegas entendendo que somos seres únicos, diferentes e de subjetividades múltiplas. Que a amorização esteja presente no nosso convívio cotidiano, nas nossas parcerias e produções, fortalecendo os processos formativos e as trocas de saberes no grupo (RL 8, p. 42).

Os dados apontam ainda para a complexidade e o entusiasmo de estudar Bakhtin, como evidenciam algumas petianas ao finalizarem seus relatórios:

Concluo este relatório dizendo que muito aprendi, mas menos ainda eu sei. Compreendo que quanto mais estudamos Bakhtin, mais ainda temos a aprender. Um filósofo com essa complexidade e essa profundidade não pode ser compreendido se não houver muito estudo. Do pouco que muito me foi acrescentado neste evento, diversos pontos de vista acerca do mesmo conceito que geraram tensionamentos enriquecedores (RL 12, p. 48).

Concluo este relatório dizendo que o evento foi muito formativo pra mim, onde a partir do encontro com o outro, pude conhecer o referencial bakhtiniano de outras maneiras (RL 11, p. 66).

Nesse contexto, compor os círculos bakhtinianos proporcionados pelos EEBA e pelos Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana, possibilita aos petianos conhecer, compreender e se aprofundar nos conceitos de Bakhtin, ler as pesquisas de colegas com o mesmo referencial, direcionar os estudos para os conceitos temas de cada evento e exercitar uma forma bakhtiniana de ver a

profissão na qual estamos e/ou para a qual estamos nos formando, de (re)pensar os grupos de pesquisa que fazemos parte, além de observar sob novos prismas o mundo em que estamos.

Em meio aos enunciados dos petianos, destaca-se a atenção às discussões políticas que propõem os eventos. Uma das petianas, participante da V Rodas de Conversa Bakhtiniana, que tinha como tema principal “Praça pública. Multidão. Revolução. Utopia”, descreve que durante uma das rodas

Surgiram várias falas em torno das vivências escolares de cada um que estava ali e durante todo o evento fomos incitados a pensar sobre a educação, a educação pública, o que é público e o que não é... Ao final foi lançada uma outra pergunta “quais são nossas utopias?” (RL 1, p. 67).

Outra petiana destaca ainda, ao falar sobre a mesa de abertura deste mesmo evento, que esta “[...] trouxe reflexões, sob a ótica da política nacional entre outros” (RL 5, p. 44). Já ao narrar vivências de 2015, mais uma petiana destaca as calorosas conversas sobre o amor e a necessidade de

[...] amorização perante as questões atuais, como os ataques terroristas ocorridos na França e o desastre de Mariana-MG, além de questões ligadas ao que se convencionou chamar de ideologia de gênero. O olhar trazido por eles me fez pensar tais assuntos de uma maneira diferente, crítica, mas amorosa, não romantizada (RL 9, p. 47).

Podemos afirmar a atualidade e o engajamento político e social dos participantes dos eventos ao observarmos mais alguns enunciados de 2016 no qual a petiana afirma: “Para finalizar, participamos da Roda de Conversa 2 [...] Nessa roda, a discussão acabou girando em torno das ocupações [nas escolas secundaristas] e os impactos na política e na educação” (RL 10, p. 76), assim como de 2018 no qual outra petiana descreve: “Falou-se do valor do professor [em meio a instabilidade pós eleições presidenciais]. Ressaltaram também sobre a diversidade, reinventar enquanto categoria coletivo” (RL 13, p. 264).

Nesse quadro de discussões, convidamos ao diálogo Freire (2004, p. 81) para afirmar a consonância com este que “[...] não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”.

Acreditando que nos constituímos pelo fenômeno social das interações verbais e que “[...] dialogar com a cultura alheia significa abrir perguntas ao outro, e ao mesmo tempo buscar, no outro, respostas para as suas interpelações, descobrindo, assim, novas possibilidades de sentidos” (Zavala, 2009, 153). Neste quinto e último eixo destacamos as narrativas sobre os encontros com diferentes pessoas e lugares que os eventos proporcionaram aos petianos conhecerem.

Os enunciados a seguir evidenciam a emoção de primeiras viagens, que foram possíveis com meio de financiamento da Universidade, disponibilizado aos estudantes que apresentam trabalhos em eventos.

Foi minha primeira viagem de avião, e segunda vez que saí do Espírito Santo, nesse evento conheci outras pessoas, outras culturas e aprendi muito com os diferentes outros presentes naquele encontro (RL 8, p. 17).

Dispostas a não perder nenhum dia do evento, eu e a petiana “G” embarcamos na sexta-feira de manhã à cidade de Recife-PE para nos acomodarmos melhor na pousada. Foi a minha primeira viagem de avião e havia muito tempo que eu não saía do Estado, então fiquei ansiosa durante toda a semana (RL 11, p. 59).

Esses dados ilustram a realidade de muitos estudantes que integraram o PET ao longo destes nove anos de existência. Por ser um grupo, em sua maioria, composto por pessoas oriundas de classe popular, o ensino superior e a inserção no campo acadêmico representam uma ascensão não apenas ao mercado de trabalho, mas também uma ampliação do universo cultural (CÔCO, 2012).

Nesse movimento, a ida aos eventos proporcionou ainda conhecer novas realidades, lugares, pessoas, espaços acadêmicos, para além das expectativas iniciais dos estudantes, como elucida o enunciado a seguir:

Após o almoço, seguimos para o credenciamento na [Universidade Federal de Pernambuco], a universidade fica bem distante do centro de Recife [...] até então não havia conhecido outra federal além da UFES, então estar dentro de outros espaços acadêmicos foi bem diferente para mim (RL 11, p. 62).

Nas universidades ou fora delas as teias dialógicas que envolviam os petianos se ampliaram, como conclui uma das participantes do VI Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana:

No segundo dia do evento, realizamos um tour no sítio histórico da cidade de Olinda [...] juntamente com os participantes do evento, conhecemos as igrejas, as construções antigas, os mirantes e os principais pontos turísticos de Olinda [...] bem como, nos aproximamos dos outros grupos bakhtinianos, num clima de integração entre pessoas de diferentes lugares do Brasil (RL 10, p. 70).

E também a petiana que participou do evento em 2018:

Ao chegar em Foz de Iguaçu íamos pegar o ônibus no finalzinho da tarde, então eu e K fomos para um terminal rodoviário, e conhecemos as Cataratas do Iguaçu. Na volta para rodoviária, no ponto de ônibus, conhecemos um senhor baiano e um rapaz, conversamos sobre a cidade, os pontos turísticos, ali a arena dialógica também se fez (RL 13, p. 255).

Por fim, retomamos um dos textos escritos há alguns anos, submetido a um destes eventos, no qual tematizam algumas outras viagens dos petianos, e concluímos que

[...] essas “andanças” do grupo PET EDU configuram-se em processos produtivos e de relações formativas. As aprendizagens sucedidas dessas viagens qualificam e potencializam o sujeito em diferentes dimensões, agregando experiências política, social, cultural como valores constitutivos para a formação pessoal e acadêmica dos petianos (SILVA; GIESEN; CÔCO, 2015, p. 39).

Realçando a importância das vivências carregadas neste movimento de explorar esses cinco eixos, ligados aos momentos de preparação que antecedem a participação nos eventos, a interação com o formato dos eventos bakhtinianos, o aprofundamento dos estudos com o referencial teórico-metodológico, a inserção nas discussões políticas que circulam nos eventos e os encontros com diferentes localidades e pessoas, no tópico a seguir buscamos concluir, mesmo que temporariamente, nossas análises a respeito dos enunciados dos estudantes integrantes do PET EDU acerca da participação em eventos bakhtinianos, em especial, no EEBA e no Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana.

Considerações finais

Nas (in)conclusões desta produção é importante destacar que, enquanto grupo, começamos a participar dos eventos bakhtinianos, mais intensamente, a partir de 2014 e desde então buscamos sempre “levar” aos eventos representantes do grupo (considerando o movimento que desenvolvemos no PET, e no Grufae de maneira geral, em que buscamos compartilhar os aprendizados de forma ética, responsável e responsiva). Durante estes anos já descobrimos, exploramos, estudamos, discutimos, debatemos e muito mais que envolve interagir com um propósito (no caso, participar de um evento bakhtiniano) sobre “Praça pública. Multidão. Revolução. Utopia” (no V Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana em 2014), “Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário” (no III Encontro de Estudos Bakhtinianos em 2015), “Literatura, cidade e cultura popular” (no VI Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana em 2016), “Resistências à escatologia política: narrativas, corpos e risos enunciando uma ciência outra” (no IV Encontro de Estudos Bakhtinianos em 2017) e sobre “Fronteiras” (no VII Círculo - Rodas de conversa Bakhtiniana em 2018).

Neste ano, de 2019, buscamos entender um pouco mais sobre “palavras”, em meio ao objetivo de contribuir para a rememoração da história dos eventos anteriores, a partir do excedente de visão dos integrantes do PET EDU. Então, buscamos mover nossas palavras, integrando outras palavras (dos petianos que participaram dos eventos) e intencionando interagir com novas outras palavras.

Nesse intuito, retomando uma de nossas questões iniciais, “que círculos compomos atualmente?”, afirmamos que, na busca por compreender melhor o pensamento de Bakhtin e seu círculo, anualmente movemos nossas energias mais internas na direção de conseguir compor esse círculo mais ampliado, com outros professores, pesquisadores, pós-graduandos, graduandos etc., que se confraternizam nos EEBA e nos Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana, coletivos nos quais nos integramos e buscamos aprender juntos. Como síntese da pesquisa aqui apresentada, destacamos que os enunciados dos petianos evidenciam tais espaços como arenas dialógicas que possibilitam tanto a articulação e interação do PET EDU com outros grupos de pesquisa e com a comunidade acadêmica de outras localidades, quanto a integração em um movimento que busca, sustentado nos referenciais bakhtinianos, dialogar sobre a vida e, especialmente, sobre nossos compromissos nas negociações sociais que (re)definem sistematicamente as (im)possibilidades dessa nossa vida coletiva.

Referências

- ALMEIDA, C. M. G.; MANENTE, E. H. S. H.; CÔCO, V. Enunciações Dialógicas no Encontro Formativo na Multidão Petiana. In: **CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana**, 2014 - PRAÇA PÚBLICA, MULTIDÃO, REVOLUÇÃO, UTOPIA, 2014, São Carlos, SP. V CÍRCULO: rodas de conversa bakhtiniana. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. v. 1. p. 164-168.
- ALMEIDA, G. M.; SILVA, A. T.; CÔCO, V. O PET Educação como praça pública, na multidão da universidade em busca da utopia de uma vida melhor. In: **CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana** 2014 - PRAÇA PÚBLICA, MULTIDÃO, REVOLUÇÃO, UTOPIA, 2014, São Carlos, SP. V CÍRCULO - rodas de conversa bakhtiniana. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. v. 1. p. 354-359
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- ZAVALA, I. **O que estava presente desde a origem**. Trad. Fernando Legón e Diana Araújo Pereira. In: Brait, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BUSSOLETTI, D.; MOLON, S. I. Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 37, p.69 - 91, setembro/dezembro 2010.
- CEZAR, D. C.; CÔCO, V. PETEDU e as arenas dialógicas no processo formativo. In: **VII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana** 2018, Cascavel, PR. VII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018. p. 656-667.
- BRASIL. 2016. Programa de Educação Tutorial Conexões: Projeto Educação. **Relatório Trienal** (2014-2016). Vitória, 60 p. (circulação restrita)
- CÔCO, V. O. Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), v. 93, p. 96-119, 2012.
- FERREIRA, A. C. O.; RIBEIRO, S. G. F.; SANTOS, A. L. P. D.; ALMEIDA, G. M.; CÔCO, V. O PET EDU em diálogo com a cultura popular: encontros com a comunidade extensionista. In: **VI CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana** 2016, Recife, PE. VII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana: literatura, cidade e cultura popular. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016. p. 398-405.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Editado por Paz e Terra e licenciado gratuitamente para Anca/MST, 2004. 143p.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: VAL, M. G.C. ROCHA, G. (orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, K. G.; DIAS, C. R.; VIEIRA, M. N. A. Enunciados discentes em um projeto de extensão. In: **IV EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos**, 2017, Campinas. **IV EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos**: das resistências à escatologia política: risos, corpos e narrativas enunciando uma ciência outra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 1017-1021.

SILVA, I. S.; GIESEN, K. F.; GARCIA, J.; ROCHA, N.; RAMALDES, C. G.; CÔCO, V. Vivências culturais: processos formativos dos petianos. In: **VI CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana** 2016, Recife - PE. **VII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana**: literatura, cidade e cultura popular. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016. p. 1238-1245.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA; UNEB, 2006.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

TEIXEIRA, N. C.; ALMEIDA, G. M.; CÔCO, V. A amorosidade em constituir-se pesquisador em um grupo de pesquisa. In: **III EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos**, 2015, Niterói - RJ. **III EEBA - Amorização**: porque falar de amor é um ato revolucionário. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2015. v. 1. p. 868-871.

TEIXEIRA, N. C.; CÔCO, V. A praça, com parque, da Educação Infantil: o apostilamento não é brincadeira. In: **CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana** 2014 - Praça Pública, Multidão, Revolução, Utopia, 2014, São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. v. 1. p. 661-667.

INFÂNCIA PENETRANTE

Flávia Maria de Menezes¹

Resumo: A escola e a vida das pessoas deste lugar carregam um universo inenarrável de enredos se tomarmos os manuais como roteiro em nossos discursos e práticas. Dulce e Everton protagonizaram uma história igual a muitas que se passam nas escolas públicas brasileiras, mas que não existiriam nos textos acadêmicos se não fossem contadas com a palavra na heterodiscursividade. Este texto, que teve sua origem em uma história de banco de praça, é uma proposta para pensarmos a infância e as crianças como penetras da cultura adulta. Pensarmos que, como penetras, fazem a festa de renovação, bakhtinianamente dizendo, perfurando o amálgama da cultura adulta para imprimir suas marcas de existir e pertencer. É, também, uma proposta para pensarmos os lugares que as crianças habitam, como as escolas públicas infantis, como lugares alargados pelas experiências verdadeiras das crianças, pelas suas selvagerias.

Palavras-chave: Infância penetrante. Festa de renovação. Escola.

Introdução

A inspiração para a escrita deste texto tem origem em uma história de banco de praça; sim, no banco da praça, onde nos sentamos para pensar a vida, descansar da caminhada, admirar as trivialidades, coisas muito raras nos dias de hoje.

A caminhada vespertina já se prolongava porque a cabeça de Dulce explodia com os acontecimentos desta história política que nos esgarça, que carrega muitas outras de sua memória. Sentou-se no banco da praça para descansar. Esse banco verde com a madeira exposta pelo tempo lhe convida a contemplar a praça todas as tardes. Mas a caminhada, sugerida pelo médico, é apenas mais uma das tantas atividades que faz nos dias que parecem sempre alargar as 24 horas reais de sua vida. Hoje ela sentou-se. Acomodou o corpo para melhor acomodar a cabeça e os pensamentos. De repente, viu que não estava sozinha.

_____ Tia Dulce! É a senhora....

O sorriso largo e brilhoso do rapaz lhe contagiou. Algo lhe avisava que a parada para o descanso, desafiando a rotina, valeria a pena.

_____ Desculpe, meu filho, não estou lhe reconhecendo.

_____ Claro, lá se vão dezoito anos. A minha memória não me ajudaria, pois tinha na época apenas 6 anos, mas aquela fotografia da turma na gincana da escola me ajuda todos os dias a lembrar da senhora e da sua passagem na minha vida.

O coração de Dulce apertou. Qual seria a recordação? Tentou rapidamente, enquanto o rapaz lhe ajudava, a escarafunchar a memória, mas o rosto não lhe familiarizava. Também, 33 anos de profissão, que agora compunham suas memórias docentes. Professora de educação básica aposentada, que no momento dedicava seus saberes à formação de professores em uma universidade pública, daquelas com diploma de peso de ouro. Mas os longos anos com as crianças lhe valeram as rugas do rosto, como também a disposição para rodar a praça muitas vezes sem perder o fôlego.

_____ Everton, meu nome é Everton; Everton da De Deus.

Dulce não conseguia acreditar, não era possível!!!! Como ainda não inventaram o “chip captor de ideias” (e eu disse ainda!!!), Dulce flertou por segundos um pensamento cansado, pois Everton cansou por longos oito meses bons rastros de sua juventude, mas sorriu largo, como o fez o rapaz, buscando as palavras, já que era ele, o Everton! Como poderia? Mas claro que poderia! Um monte de questões lhe veio à boca, mas não poderia. Isso não! Deveria deixar falar o rapaz. Everton foi

¹ Mestre em Educação, Professora Substituta do Colégio Pedro II campus Tijuca I, Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

uma daquelas crianças que rasgam a página do manual de práticas docentes. Aliás, subvertem o manual, porque Everton é uma daquelas crianças escritas às margens do manual. Everton não contemplou nem o Curso Normal e nem a universidade nas experiências da Dulce. Um menino franzino que circulava entre as 28 crianças do 1º ano daquela turminha da De Deus, nos idos anos 2000. Dulce tinha todos os tipos de recordações daquela turma, mas Everton era aquilo que não lhe deixava dormir. Suas alunas da graduação já o conheciam, ou melhor, pensavam, elas e Dulce, que o conheciam, só que não!

_____ Venho caminhar todos os dias nesta praça, mas sempre pela manhã. Hoje tive um trabalho de monitoria na universidade e aí a caminhada ficou para a tarde. Que monitoria, heim, tia Dulce! Se não fosse por ela não teria lhe encontrado.

Dulce sorriu amarelada. Socorreu a Lopes e Mello (2017) ratificando a “nossa incapacidade histórica de olharmos nos olhos das crianças e, nesse olhar, abrir um espaço para ouvi-las (...)” (p. 3). Everton era sempre narrado por Dulce nas aulas de pedagogia como aquela criança excluída pelas formas normalizadoras com as quais os “regimes discursivos” escolares nos fazem pensar, falar e agir (Foucault, Michel *apud* Olsson, Liselott, 2017, p. 30).

_____ Faço Pedagogia na UERJ; quero ser professor, como a senhora!

_____ Eita!

“Eita” mesmo, porque na cabeça de Dulce isso não caberia. Sim, porque naquele momento não falava a mente da professora aposentada, rodada, estudada, mas sim aquela dos anos 2000, que olhava o menino de frente, e olhando de frente só conseguia enxergar o que lhe faltava, o que não lhe cabia.

Não deu para aguentar e Dulce deixou cair as lágrimas. A emoção se misturava com a vergonha. Por que ele tinha tanta consideração? Everton tinha apenas 6 anos com um *currículo vitae* invejado. Uma vidinha tão atribulada que Dulce poderia compor todos os destinos para o menino, menos o seu: professor. Everton ia diariamente à escola. Morava perto. Era conhecido na comunidade como o “tadinho do filho da cachaceira”. Sua mãe era alcoólatra e ele, apesar de tão pequeno, se cuidava e cuidava do irmão menor, de 2 anos.

_____ A senhora era corajosa me deixando sair da escola na hora do recreio para cuidar do meu irmão.

_____ Gente! Lembro como se fosse hoje! Mas a diretora sabia. Ficava calada, mas sabia. E eu ficava aflita esperando você voltar.

_____ E eu voltava! Afinal, era melhor voltar do que ficar em casa! (e riu) A senhora me emprestava os livrinhos de literatura da escola para eu ler para o meu irmão e fazê-lo dormir. E eu nem sabia ler. Aí, pedia para a senhora me contar as histórias. E eu contava direitinho *pro* meu irmão. Por isso eu demorava a chegar. Só podia sair quando ele dormia, porque minha mãe vivia jogada na cama.

Sim, ele trazia, a cada palavra, os sentidos para Dulce. Everton não aprendeu a ler com a Dulce, mas se sentiu encorajado com ela que burlava as regras o deixando sair da escola no horário da aula e levando os livros da sala de leitura.

_____ No outro ano, a senhora não estava mais na escola e a tia seguinte me ensinou a ler. Não lembro o nome dela, mas a primeira coisa que fiz foi pegar os livrinhos e ler as histórias de verdade para o meu irmão. Os livrinhos que a senhora roubou da escola (e riu), mas nunca contei *pra* ninguém (riu novamente).

_____ Fala baixo!!!! – sussurrou Dulce - Gente, e você sabe que eu tive que sair da escola antes do ano acabar? Devolver os livros era um desejo, mas, faz isso, faz aquilo e acabou não acontecendo.

_____ E a senhora ainda escreveu uma dedicatória nos livros roubados. Lembro todos os dias: “O grande leitor de pequenos!” Meu irmão adorava aquelas histórias. Gostou mais quando as contei de verdade.

_____ Sempre foram verdadeiras, Everton, mesmo quando você as inventava, eram as suas histórias.

_____ Um dia, o Conselho Tutelar bateu na minha casa. Aí, a minha mãe tomou tino. Ela morreu dois anos atrás de cirrose.

_____ Que pena! Sinto muito, Everton.

_____ Ela morreu feliz porque me viu entrar na universidade.

Dulce riu, agora não um sorriso amarelado, mais um riso contente.

_____ Meu irmão mora comigo. Fui o pai dele. Eu lhe ensinei tudo, mas na escola fomos diferentes. Ele aprendeu rápido. Está estudando na universidade também, mas vai ser pediatra. Disse que vai cuidar de crianças. Pelo menos não tivemos um destino besta.

_____ Você ainda mora na Cidade de Deus?

_____ Não, moro aqui perto!

_____ Que bom! Vamos nos encontrar sempre.

_____ Nesse banco?

_____ Pode ser.

Despedida com abraço apertado, que Dulce não sabia se era de alegria, agradecimento ou vergonha, ou tudo misturado. Everton, não, estava feliz, quase realizado. O curto-longo tempo foi revigorante. Everton partiu para um lado e Dulce para o outro, e o segredo do roubo continuou em segredo. Destinos são assim, se separam e se cruzam sempre.

1. Infância Penetrante

Uma história que nos traduz muito dessa infância penetrante. Everton tinha apenas 6 anos quando encontrou Dulce pela primeira vez, por um tempo de 1 ano letivo em uma pequena escola pública na Cidade de Deus, bairro da cidade do Rio de Janeiro. Uma turma com muitas histórias parecidas. Muitos “Evertons” naquela escola. Infâncias tecidas na vida adulta: vida de cuidar da casa, dos irmãos menores, dos afazeres rotineiros dos adultos, mas também de brincar, de ir à escola, aprender a ler e de ler livrinhos infantis. Lopes ao tratar as crianças e a infância nos contextos migratórios de alguns grupos no Brasil, nos diz que

As histórias desses grupos têm sido muito representadas na literatura, quer seja por dados numéricos, quer seja por depoimentos ou outras formas, porém uma de suas facetas tem sido pouco priorizada: a presença das crianças nesses movimentos (s/a, p.1).

E assim, nesses contextos, as crianças vão vivenciando as mesmas condições adversas que os adultos que as acompanham vivenciam. Portanto, as crianças estão em presença nos movimentos migratórios; nas manifestações populares por casa, por melhores salários, pela diminuição da passagem no transporte coletivo; no comício do candidato à presidência da república; mas também dividindo o único ovo na refeição; ajudando os adultos a pensarem como fazer para passar o mês e pagar as contas; cozinhando com lenha porque não há como comprar o gás de cozinha; e também escondendo-se das balas perdidas para que não sejam achadas; assistindo os amassos nas novelas; dançando nos bailes de rua; circulando entre as *fake news* nas redes sociais, enfim presentes em universos que, na lógica adulta, não foram criados para elas. Por isso, dizemos, as crianças se tornam penetras nos cenários adultos e desta forma, como penetras, produzem uma infância penetrante, que pode até ser capturada nas imagens, mas não contempladas nos dados numéricos, nos depoimentos e nas outras formas de captura representadas na literatura, como nos colocou Lopes em seus estudos.

Figura 1- Família cozinhando no fogão à lenha.²



Figura 2 - Crianças na manifestação³



Mas, como alunas, estudantes, educandas, as crianças são entendidas como sujeitos históricos e de direitos, que “pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2010), mas que não pressupõe participar nas frentes de luta,

² Maria Lúcia da Silva e Weverton dos Santos vivem com os dois filhos em favela em Maceió; ao lado, a grelha improvisada. Por Beto Macário/UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/11/16/alta-no-preco-do-botijao-faz-pobres-trocarem-gas-por-lenha-fogao-faz-falta.htm>. Acesso em: 19/10/2018.

³ Crianças na manifestação – Por que não? Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/politica-2/criancas-na-manifestacao.html>. Acesso em: 19/10/2018.

andanças migratórias em busca de melhores condições de vida, dividir o ovo nas refeições, cuidar da casa, pensar em como vai passar o mês e pagar as contas, cuidar dos irmãos e irmãs menores, entre outras experiências que parecem invisíveis nas literaturas, mas estão pulsantes na vida das crianças. Aliás, mais que isso, já que como artesãs retocam ali ou aqui, meio que customizando a vida preparada para elas, criando, assim, outros acabamentos ou como nos ensina Larrosa,

(...) a infância é o outro: o que, sempre além, desafia qualquer tentativa de captura, perturba a segurança do nosso conhecimento, questiona o poder de nossas práticas e abre um vácuo em que o edifício bem construído está abismado das nossas instituições de acolhimento (2000, p. 5).

O que dizer de Everton para Dulce e de Dulce para Everton? A professora considerou, por todo um tempo, que o menino estava à margem da escola pela sua vida adversa e, para ela, Everton estava impossível de capturar. Acontece que encontrar o menino no banco da praça, em pé, com força e esperança, com garra de professor, esta mesma garra que empurrou Dulce ao longo dos 33 anos de profissão, contrariou todas as suas expectativas, surpreendeu e calou, colocando em questão (e são muitas!) o poder das nossas práticas, nos dois sentidos. Parece estranho à cultura da escola, do cuidar educando ou educar cuidando, que as crianças, que deveriam ser “acolhidas e protegidas” pelos adultos, cuidem de seus irmãos ou irmãs menores, também crianças com direito ao acolhimento e à proteção. Também parece estranho aos manuais entender esse cuidado como “experiências infantis” a serem consideradas nas experiências e vivências escolares:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

E o que dizer de Dulce, a professora? Essa, sim, rasgava os tais manuais quando apoiava Everton em sua tarefa. Apoiava-o permitindo que saísse da escola e fosse a casa cuidar do irmão menor, como também lhe apoiava ao contar para o menino as histórias roubadas da sala de leitura da escola, que seriam contadas, por ele, ao irmão.

A escola e a vida das pessoas deste lugar carregam um universo inenarrável de enredos se tomarmos os manuais como roteiro em nossos discursos e práticas. Dizemos manuais os textos do ordenamento legal para a educação no Brasil, os projetos pedagógicos, os regimentos escolares, os planejamentos dos professores e professoras, as teorias, as tendências educacionais, entre muitos outros textos que, de uma forma ou de outra, forjam as práticas educativas e circunscrevem seus sujeitos, criando uma tessitura peculiar pela qual a cultura da escola vai sendo harmonizada, impedindo a tradução de tudo o que destona nesta tessitura.

(...) Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (...)⁴.

E já nos contava Machado de Assis, lá em 1840, sobre as dissonâncias entre as crianças da escola e as escolas das crianças. Dissonâncias essas que as práticas docentes e os tais manuais insistem em produzir esvaziando as experiências das crianças de sentidos. Em *Contos de Escola*, Machado se ressentia de como a escola pouco sabia de si e das suas virtudes; sentia-se preso, impossibilitado de uma infância que os meninos vadios sabiam muito bem narrar, pois estavam do outro lado, do lado de lá das vidraças da escola.

Nas nossas andanças como pesquisadoras da infância, temos conversado muito sobre as trajetórias das crianças nos espaços escolares. Temos pensado, também, no tecido político e social que enreda essas trajetórias, ora como potência, ora percebendo como esses tecidos são

⁴ Contos de Escola, Machado de Assis. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>. Acesso em: 7/09/2019.

manipulados por uma concepção idealizada de criança como pessoa em desenvolvimento, produzindo uma imagem frontal das crianças, uma espécie de imagem límpida, translúcida da criança que queremos ver, embora saibamos que há outras tantas crianças nesta imagem (talvez a maioria delas) que foram desfocadas pelo olhar frontal.

A decorrência de não tomarmos em conta a criança como participante dialógica nos enunciados sobre si é que historicamente seus fazeres, dizeres, modos de ser e estar no mundo são tomados como mimos e curiosidades, e não como a palavra autêntica de um ser humano único e singular, que enuncia na cultura. Ou não são tomados como verdade ou são percebidos como pontos relativos em uma linha contínua de desenvolvimento que vai dar em um modelo adulto determinado, como ponto de chegada, incompletos de uma maneira colonizada, ou seja, se completarão no futuro (MELLO, 2017, p. 419).

Há, portanto, uma legião de “Evertons” nas histórias dos professores e professoras de crianças, porém meninos, meninas e infâncias estranhos; uma espécie de estranheza que não pode ser narrada porque lhes faltam tradução, ou como nos disse Larrosa, “aqueles estranhos seres de quem nada é conhecido, aqueles seres selvagens que não entendem o nosso idioma” (2000, p. 5).

Seres selvagens, mas penetrantes. As crianças, como já dissemos, são penetras singulares. Daquele tipo de penetra que faz a festa na cultura adulta, a festa da renovação, como Bakhtin (2015) pensou. Como penetras, as crianças não são consideradas na relação de convidados. Dizemos que as mães nascem com as crianças, os pais também, assim como os avós, tios, etc; chamamos a escola de infantil; as políticas públicas de políticas infantis, mas os acontecimentos da festa são pensados, elaborados, vividos e controlados pelos adultos, e assim sendo não há outra forma de participação da criança que não seja como penetra. Portanto, como penetras as crianças e a infância são penetrantes. Chegam sem serem convidadas e rapidamente arrumam um jeito de aproveitarem a festa como crianças, porque não dançam conforme a música, não se trajam no rigor, e na sua inquietude vão criando uma festa pequena inserida na festa grande, parafraseando Walter Benjamin (1987).

A infância penetrante é uma festa da renovação na cultura adulta, bakhtinianamente falando. Se pensarmos etimologicamente em renovação é possível nos atravessarmos em algumas ideias pelo sentido da palavra em sua origem, mas em diálogo com a infância penetrante a festa da renovação infantil pode se traduzir na potência em tornar algo no seu estado inicial, tornar infantil, não em memória (*quando eu era criança...*), mas em atos, pensando a infância como o *espaçotempo* da inauguração das coisas; como um acontecimento atemporal que envolve todos nós; como devir. Assim, como uma festa da renovação, a infância penetra na cultura adulta e a inquieta, a perturba, a questiona, escarafunchando os sentidos do passado, aqueles esquecidos que, nesse deslocamento vêm à tona, são lembrados, só que reviverão “em forma renovada (em novo contexto)” (Bakhtin, 2015, p. 410). Eis o que Bakhtin nos presenteou como a festa da renovação.

A infância penetrante de Everton renovava, em Dulce, os sentidos de infância, de educação e de docência a cada palavra dita no acontecimento daquela tarde, naquele banco de praça. Isso porque no tempo em que Everton e Dulce viviam a experiência na escola, Dulce permitia que os manuais *coisificassem* as crianças, as infâncias e a própria docência. Dulce deixava tudo virar conceito e neste movimento criava limites e barreiras nas suas capturas, mas ainda assim deixava rastros daquilo não capturado por ela que eram de certa forma capturados por Everton. Rastros potentes, ainda que Dulce não percebesse a potência de sua subversão. Sempre há potência nisso! Dulce subverteu as lógicas do sistema quando foi cúmplice de Everton em sua responsabilidade; subverteu também quando o empoderou como “o leitor de pequenos”, e esses foram alguns de seus rastros de potência com os quais Everton se sentiu encorajado para, no ano seguinte e com a “tia seguinte”, subverter a lógica dos manuais e tornar-se leitor “de verdade”. De posse da leitura, Everton pode penetrar no universo de enredos narráveis pelos tais manuais e chegar à universidade de Pedagogia. Não somente porque aprendeu a ler na escola, mas porque passou alguém na sua vida (Dulce) e lhe ensinou a subverter as lógicas dos manuais, deixando de ser coisa para ser criança.

É neste sentido que pensamos este texto. Há, também, muitas Dulces pelas escolas, com as crianças pequenas, militando educação, subvertendo os manuais. Mas nós também estamos nesses

cenários de Dulces e Evertons com nossos atos de pesquisadores e pesquisadoras, para traduzir responsivamente os enredos infantis alargando as possibilidades de, como as crianças, produzirmos pesquisas penetrantes, que se comprometam com as festas da renovação necessárias em uma educação militante e emancipadora.

Como Bakhtin já dizia, a festa de renovação é uma questão do *grande tempo* (2015). Os manuais, os planos e programas, as ideias, as crenças que enredam os contextos educativos parecem circular no *pequeno tempo*, ou seja, no tempo do imediato, da atualidade, da previsibilidade, do desejo, da expectativa dos adultos. Parece ser nesta forma de tempo que as práticas educativas se constituem e por isso precisam acontecer sob o controle dos adultos, pois são eles que pensam, que sabem, que querem, que desejam, que planejam, que avaliam, que decidem sobre as experiências infantis no *espaçotempo* da vida escolar. A infância, por sua vez, se dá no *grande tempo*, “no diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre”. Cada imagem, cada acontecimento precisam ser entendidos e avaliados no *grande tempo*, no tempo largo da história, da memória, “da compreensão recíproca entre séculos e milênios, povos, nações e culturas que assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas” (Bakhtin, 2015, p. 408-409).

Considerações finais

Pensemos as crianças, a raça, as etnias, as mulheres, o gênero, as desigualdades sociais, as religiões, a política e muitos outros temas que, compreendidos no *pequeno tempo*, produzem um abismo social que segrega pessoas e culturas. O *grande tempo* nos parece uma ponte que aproxima os contextos, possibilitando a “renovação interminável dos sentidos em todos os contextos novos” (Idem). O *grande tempo* permitindo que “Evertons” e “Dulces” vivenciem suas experiências em diálogo, amoroso e alteritário.

Ah, essa infância! A sempre infância que não sabemos se a dizemos no singular ou no plural! Essa infância que se traduz no mesmo e no diferente ao mesmo tempo e, por isso, é penetrante. Essa infância que não se contenta em ser infância, e nos coloca em hesito nos implicando parar e olhar de lado para trás. Para trás nas nossas andanças pensantes e para trás no espelho retrovisor de nossas vidas, para enxergar melhor a memória; para reconhecer os tempos cruzados em uma infância que já vai velha nos pensamentos, quase esquecida, porém ainda viva para se deixar afetar pela festa da renovação.

Referências

- ASSIS, Machado de. **Contos de Escola**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>. Acesso em: 7/09/2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2015.
- BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.
- BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana. Estudos sobre linguagem, subjetividade, formação**. Argentina: Edições Novidades Educativas, 2000.
- LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Autorias Infantis: processos intermodais de criação. In ARAUJO, Vania Carvalho de Org. **Infâncias e Educação Infantil em foco**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Infância migrante: lugar, identidade e educação. In **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/jaderjanermoreiralopes.rtf. Acesso em: 21/10/2018.

MELLO, Marisol Barenco de. Diálogos com e na infância. *In* GRUBAKH Grupo de Estudos Bakhtinianos. **IV Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA)**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017.

OLSSON, Liselott. Movimento e experimentação na aprendizagem de crianças pequenas. *In* ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Orgs. **Infância & Pós-Estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017.

**POLIFONIA E EXOTOPIA:
UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DO DIÁLOGO ENTRE POESIA E CINEMA EM MARÍLIA GARCIA**

Leandro Marinho Lares¹

Andréa Portolomeos²

Resumo: A linguagem é, por essência, dialógica: palavras, conceitos e enunciados interagem entre si, na inesgotável cadeia de enunciados verbais (e não verbais), e se modificam mutuamente. Com efeito, a palavra do *outro* integra o discurso do *eu*, que sempre reivindica outras respostas, numa palavra: continuidade. Em *Câmera Lenta*, o *spleen* evocado por Marília Garcia tem efeito polifônico e exotópico. Nesse caminho, o excedente de visão que um sujeito tem em relação ao outro pode ser comparado às distâncias que separam uma arte (a poesia) de outra (o cinema). A propósito, desde o princípio da modernidade, as linhas fronteiriças, que delimitam os lugares das artes, têm se dissolvido, como aponta Theodor W. Adorno. Este trabalho investiga, por um viés bakhtiniano, a presença de procedimentos cinematográficos – *slow motion*, *montagem* – em dois poemas de Marília: *hola*, *spleen* e *pelos grandes bulevares*.

Palavras-chave: Polifonia. Exotopia. Artes. Poesia Contemporânea.

Introdução

*Sou, mas sou também o outro, o morto,
o outro do meu sangue e do meu nome;
sou um vago senhor e sou o homem
que interceptou as lanças do deserto.*
(BORGES, 2009, p. 211)

Dialogismo e polifonia são conceitos bakhtiniano fundamentais para se compreender as artes na contemporaneidade. Em seu quinto livro de poesias, *Câmera Lenta* (2017), Marília Garcia dialoga com a tradição poética ocidental no mesmo compasso que emprega técnicas cinematográficas em sua composição poética – o que denota um movimento de retroalimentação entre as artes, já observado por Adorno (2018). O presente artigo parte de dois textos de *Estética da Criação Verbal* (2010), de Mikhail Bakhtin – *Os gêneros do discurso* e *Apontamentos 1970-1971* – para investigar os fenômenos polifônicos e interartísticos de dois poemas de Garcia: *hola*, *spleen* e *pelos grandes bulevares*³. No primeiro, o nome *spleen* se atualiza no *slow motion* que perpassa o tom da voz lírica. No segundo, o procedimento de *montagem* dá origem a um poema em dois *takes*.

Pelo prisma bakhtiniano, a linguagem deve ser compreendida a partir dos processos dialógicos que se consolidam na heterogeneidade discursiva (DI FANTI, 2003). Sendo assim, compreende-se que enunciados reais são providos de uma série de características, como: a capacidade de assumir diferentes formas (gêneros primários e secundários) e de solicitarem uma compreensão responsiva (direta, muda ou de ação retardada) de seu interlocutor (BAKHTIN, 2010). Na poesia de Garcia, veremos adiante, a voz lírica ingressa em uma cascata dialógica, de forte teor imagético, consigo mesma e com o leitor.

No que diz respeito à polifonia, podemos compreendê-la como a atuação de um conjunto de vozes múltiplas, distintas e equipolentes no interior do discurso de cada sujeito (EMERSON, 2003, p. 161, *apud* MARCUZZO, 2008). Para Bakhtin, a presença direta ou indireta da palavra do outro em nosso discurso é inevitável, haja vista que, dentro de suas fronteiras, “cada enunciado é pleno de

¹ Graduando do 5º módulo de Letras (Licenciatura Plena) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista PIBIC/UFLA. E-mail: leandromlares@gmail.com.

² Pós-doutora em Literatura Comparada. Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: andrea@ufla.br.

³ Ambos os poemas podem ser lidos, gratuitamente, na amostra do livro disponibilizada pela Companhia das Letras. Confira em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/14361.pdf>. Acesso em 22 set. 19.

ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 297). No poema inaugural de *Câmera Lenta*, Garcia retoma e reformula as significações históricas e polifônicas do substantivo *spleen* – palavra de origem grega, deformada pelo drama de Shakespeare e pela lírica de Baudelaire.

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro (Ibid., p. 379).

A exotopia – excedente de visão – é o principal fundamento bakhtiniano que este artigo emprega para explicar o fenômeno do entrecruzamento artístico. Antes de explanar sobre a exotopia entre as artes, porém, é preciso discuti-la no âmbito da interação entre sujeitos. Dado que somente “tomo consciência de mim através dos outros: deles recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formatação da primeira noção de mim mesmo” (Ibid., p. 373), o excedente de visão que os outros me fornecem tendem a complementar as lacunas existenciais imperceptíveis aos olhos do meu eu. Dito de outro modo, preciso do outro para me constituir como sujeito. Essa alteridade pressupõe o movimento exotópico que pode ser segmentado em três partes:

O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (...) Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive (...) após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos (...) sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético (BAKHTIN, 1992, p. 45-46, *apud* MAGALHÃES FILHO, 2010, p. 23-24).

Conforme o trecho supracitado, há três fases no processo exotópico: (1) identificação com o outro; (2) troca de posição com o outro e coleta de sua ótica/perspectiva; (3) retorno para o eu com o elixir do outro, ou seja, com o excedente de visão que tem o poder de me transformar em definitivo. Como se pôde notar, o processo exotópico consiste em uma trajetória espiral que pode ser comparada àquela trilhada pelo modelo homogêneo de protagonista proposto por Joseph Campbell em *O herói de mil faces* (1997).

O processo exotópico se realiza justamente quando, munido desse olhar do outro, retorno a mim mesmo e efetivamente coloco em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou, o que atualiza muito do que penso sobre o mundo. É quase como se eu agora fosse uma outra pessoa (MAGALHÃES FILHO, 2010, p. 17).

Da mesma forma que tenho um excedente de visão em relação ao outro (e vice-versa), uma arte, como a literatura, tem um excedente de visão em relação à outra, como o cinema. É esta relação exotópica que Marília Garcia explora em *Câmera Lenta* ao incorporar, a sua poesia, diretrizes fílmicas – como o *slow motion*, a *panoramização* e a *montagem* de planos. Em seu célebre ensaio *A arte e as artes*, Theodor W. Adorno detecta a dissolução de fronteiras entre as artes na modernidade:

No desenvolvimento mais recente fluidificam-se as fronteiras entre os gêneros artísticos ou, mais exatamente, suas linhas demarcatórias se entrelaçam. Técnicas musicais são claramente inspiradas por pictóricas (...). Técnicas especificamente musicais como a serial influenciaram, enquanto princípios construtivos a prosa (ADORNO, 2018, p. 21-22).

Toda e qualquer manifestação artística (pintura, música, romance, entre outras) constitui um enunciado que comporta um conjunto de procedimentos a partir de sua matéria-prima. Em *Teoria da Vanguarda*, Peter Bürger (2017) preocupa-se em destacar que não há obra de arte que se realize individualmente, isto é, de modo monológico. Por isso, o conceito de *instituição arte* – espaço intelectual em que obras, velhas e novas, mantém relação dialética – é tão caro para o autor alemão: “as obras de arte não são recebidas cada qual isoladamente, mas dentro de um marco de condições institucionais, e é dentro deste marco que a função das obras, de um modo geral, é estabelecida” (Ibid., p. 36). Em síntese, arte é linguagem estética, e o que difere uma arte, como a

música, de outra, como a poesia, é o seu instrumento de trabalho (matéria-prima), como nos esclarece Paul Valéry:

[O universo poético] existe, mas o poeta é privado das imensas vantagens possuídas pelo músico. Ele não tem diante de si, pronto para o uso da beleza, um conjunto de meios feito expressamente para sua arte [notas musicais, escalas]. Ele tem que tomar emprestada a linguagem – a voz pública, esta coleção de termos e de regras tradicionais e racionais, extravagantemente criados e transformados, extravagantemente codificados e muito diversamente ouvidos e pronunciados. Nesse caso, nenhum físico determinou as relações entre esses elementos; nenhum metrônomo, nenhum construtor de escala e teóricos de harmonia. Mas, ao contrário, as flutuações fonéticas e semânticas do vocabulário (VALÉRY, 1991, p. 210).

Entretanto, apesar dessas linhas divisórias que buscam explicar as diferentes artes, já vimos aqui sobre o esgarçamento desses limites sobretudo na produção de arte contemporânea. Nesse sentido, analisaremos os aspectos polifônicos e exotópicos dos dois poemas mencionados de Marília Garcia, com o intuito de melhor compreender o diálogo entre poesia e cinema nas peças de nossa poeta. Cumpre destacar que, de modo algum, ambicionamos esgotar o tema, mesmo porque todo enunciado é apenas mais um elo no infinito processo dialógico.

1. Melancolia em *slow motion*

Tratar de assuntos eternos – ideias ou sentimentos – sem cair na repetição, talvez esteja aí todo o futuro da poesia e, em todo caso, está certamente aí o que distingue os verdadeiros poetas dos rimadores subalternos (VERLAINE, 1995, p. 992).

Tântalo⁴ é uma boa metáfora para percebermos que não há enunciado monológico em situações reais de uso da linguagem. Abandonado no Ades, o amaldiçoado se *movimenta*, continuamente, em busca da água ou da fruta que jamais beberá ou comerá, como ilustram os vv. 458-9 do livro IV de *Metamorfoses*: “(...) quanto a ti, Tântalo, não alcanças/ água nenhuma, e foge-te a árvore que sobre ti pende⁵” (OVÍDIO, 2017, p. 255). A cada tentativa frustrada, Tântalo se renova, torna-se outro na medida em que dialoga com as suas memórias (com seus mortos) e reúne novas forças para, uma vez mais, ambicionar o objetivo impossível. Assim, a descarga de *melancolia* faz com que Tântalo participe de um processo dialógico complexo mesmo que, em sua presença, não haja outro sujeito. É como se o misto de solidão e decepção obrigasse o personagem a conversar com o outro (seu filho, os deuses, os amigos mortais) que ainda vive em sua memória. Assim sendo, em termos bakhtinianos, podemos assinalar que:

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado (BAKHTIN, 2010, p. 375).

Angústia, melancolia: *spleen* (σπλήν), essa palavra polifônica de gênese grega⁶ que assombra Tântalo e tantos outros. Como já foi dito, entende-se a polifonia como a presença (direta ou indireta) da voz de outros em meu discurso (cf. *Ibid.*). Com esse conceito em mente, observemos que o substantivo *spleen*, com toda a carga da polifonia que carrega, é utilizado na enunciação de Marília Garcia, no poema *hola, spleen*, energizando-a com cargas semânticas que vão de Heráclito à Baudelaire:

hola, spleen
um dia
ela me disse

⁴ Na Mitologia Grega, Tântalo, filho de Zeus e de Plutó, foi um rei da Frígia. Seu destino costuma variar conforme a fonte. De acordo com uma delas, ele teria recebido o castigo da fome e da sede eternas por divulgar segredos dos deuses entre os mortais. De acordo com outra, por ter servido o próprio filho aos deuses em um banquete (KURY, 2009, p. 476).

⁵ Trad. João Angelo Oliva Neto.

⁶ Etmologicamente, a palavra é resultante da junção de outras duas, do grego antigo: “Melan” (negro) e “Cholis” (bílis), resultando em “melancholis”, ou seja, bílis negra (SANTA CLARA, 2009, p. 93).

“hola, spleen”
e eu demorei, mas depois
percebi que era uma
frase sobre
o tempo.
(...)
(GARCIA, 2017, p. 10).

“O tempo”, talvez este seja o sintagma mais significativo para a análise proposta aqui, uma vez que é justamente o tempo, que passa em *câmera lenta*, que “atualiza” o *spleen* na poesia contemporânea de Garcia. Essa atualização, por assim dizer, nos revela as duas facetas do dialogismo no discurso literário: uma intrínseca (cada poema é resposta para os seus antecessores e pergunta para os seus sucessores), outra extrínseca (procedimentos poéticos são influenciados por técnicas pictóricas, fílmicas e esculturais). Antes de falar sobre o tempo, sobre o *slow motion*, façamos uma breve incursão diacrônica para detectar algumas nuances do nome *spleen* na história de um processo dialógico, que reconfigura o termo, dentro da tradição literária.

Em *hola spleen*, o eu lírico, a exemplo de Tântalo, encontra-se solitário, *melancólico*. É elementar que a presença do outro seja condição *sine qua non* para a constituição do eu (BAKHTIN, 2010). No entanto, “internalizadas” as vozes exteriores, o eu e o outro podem “coincidir” na mesma pessoa. Por isso, algumas memórias, do outro, persistem, em nós, até a hora derradeira (Ibid.). Com efeito, no poema de Garcia, a *alteridade* se dá em dois estágios: (1) diálogo entre voz do passado e voz do presente – o que denota o estado de inquietação do eu lírico; (2) diálogo com o leitor – que nos imerge em uma experiência sensorial *melancólica*:

(...)
um dia quis ler em voz alta
um poema chamado
‘hola, spleen’,
mas quando chegou a hora
fiquei muito, muito gripada,
e o que foi pior
o que me impediu de ler
foi que fiquei
sem voz
(...)
então, combinei
que faria a leitura outro dia
e ainda faltava um mês
para chegar à leitura que vou chamar
aqui de caixa-preta
e eu não tinha ideia
de como eu estaria no dia da caixa-preta
(...)
assim,
esta voz que fala aqui
é a voz de uma Marília de um mês atrás
é a minha voz falando a partir do passado,
é a minha voz,
mas sem controle.
(...)
vocês estão ouvindo?
um som infernal
estrelas caindo do céu
em cima das cabeças
com as pontas viradas
para baixo
(GARCIA, 2017, p. 9-12, grifo nosso).

Na Grécia Antiga, Hipócrates (460 a.C. – 370 a.C.) e Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) acreditavam que o suposto acúmulo de bÍlis negra (spleen) no baço engendraria em uma condição de *melancolia* (SANTA CLARA, 2009). Posteriormente, no contexto romano, Galeno de PÉrgamon (129 d.C. – 200 d. C.) acreditava que a condição melancólica era desencadeada pela “inundação do cÉrebro pela bile negra, cujo excesso, por sua vez, era consequênciade de um espessamento do sangue, a ser tratado pela sangria (SCLIAR, 2001)”⁷.

De acordo com Carlos Ceia (2009), o termo *spleen* aparece inicialmente, na literatura, com Shakespeare, autor que predicou significações heterogêneas ao termo. Ceia esclarece que, em *Henry IV*, o *spleen*, desferido contra Lady Percy, não remete a nada mais que um estado de instabilidade ou de irritabilidade: “Out, you mad-headed ape! / A weasel hath not such a deal of spleen / As you are tossed with.”⁸ (II, 4, 75-77). Ainda em conformidade com Ceia (id.), em *A Midsummer Night’s Dream*, a palavra *spleen* tem cunho erótico, significa paixão quando Lysander fala sobre o amor verdadeiro: “Brief as he lightning in the collied night, / That, in a spleen, unfolds both heaven and Earth.”⁹ (III, 1, 154-156).

Nessa sucessão enunciativa, Ceia acrescenta que foram os *poetas malditos* que conferiram um novo fôlego ao termo, depois de tanto tempo:

Torna-se termo literário quando os poetas decadentistas da segunda metade do sÉculo XIX o tomam simbolicamente como a origem da destruição de algo mais intangÍvel: a alegria de viver. Por outras palavras, esse órgão é tido como o responsável por todos os estados de melancolia ou estados mórbidos de languidez. (...) Em inglÊs, o termo é já no sÉculo XIX considerado arcaico, mas Baudelaire vai recuperá-lo em *As Flores do Mal* (1857) e *O Spleen de Paris – Pequenos Poemas em Prosa* (1868), tornando-o modelo de poeta decadente. (id.).

Em *Estrutura da LÍrica Moderna*, Hugo Friedrich (1978) destaca que a poesia baudelaireiana privilegia os *conteúdos negativos* das imagens, isto é, as descrições que evoquem o desespero, a paralisia e o irreal. Em outras palavras, podemos dizer que, na estÉtica de Baudelaire, “beleza dissonante, afastamento do coração do objeto da poesia, estados de consciênciade anormais, idealidade vazia (...)” (Ibid., p. 58) são predicações imagÉticas que alteram a significação da palavra *spleen*. Aliás, não por acaso, a primeira seção do livro – que se intitula “*Spleen et ideal*” – apresenta um contraste entre o voo e a queda (Ibid., p. 38-42)

Em consonância com Verlaine (1995, p. 992-993), assinalamos que a obra *As flores do mal* captura a essênciade de uma sociedade mergulhada em excessos. Nessa sociedade, está o *homem moderno*, “com seu cÉrebro saturado pelo fumo, o sangue queimado pelo álcool, numa palavra, o **bilioso** por excelênciade, como diria H. Taine” (id. – grifo nosso). Portanto, na poÉtica de Baudelaire, o “*spleen*” não somente volta a se referir a um profundo estado de *melancolia*, mas também ganha uma nova carga semântica, que diz respeito  sensação de isolamento na multidão, de atonia e de tÉdio em relação à vida moderna:

Spleen

Eu tenho mais recordações do que h em mil anos.

Uma cmoda imensa atulhada de planos,
Versos, cartas de amor, romances, escrituras,
Com grossos cachos de cabelo entre as faturas,
Guarda menos segredos que o meu coração.
É uma pirâmide, um fantástico porão,
E jazigo não há que mais mortos possua.
— Eu sou um cemitério odiado pela lua,
Onde, como remorsos, vermes atrevidos
Andam sempre a irritar meus mortos mais queridos.
Sou como um camarim onde há rosas fanadas,

⁷ As referênciade sem paginação referem-se às páginas da web mencionadas neste artigo.

⁸ “Fora, sua primata louca! / Uma doninha não tem tamanha instabilidade / que vocÊ tem tido” (Trad. pessoal).

⁹ “Breve como um relâmpago na noite feroz, / isso [o amor], em meio a borboletas no estômago, nos revela tanto o cÉu quanto a terra” (Trad. pessoal).

Em meio a um turbilhão de modas já passadas,
Onde os tristes pastéis de um Boucher desbotado
Ainda aspiram o odor de um frasco destampado.

Nada iguala o arrastar-se dos trôpegos dias,
Quando, sob o rigor das brancas invernias,

O tédio, taciturno exílio da vontade,

Assume as proporções da própria eternidade.

— Doravante hás de ser, ó pobre e humano escombros!

Um granito açoitado por ondas de assombro,

A dormir nos confins de um Saara brumoso;

Uma esfinge que o mundo ignora, descuidoso,

Esquecida no mapa, e cujo áspero humor

Canta apenas os raios do sol a se pôr.¹⁰

(BAUDELAIRE, 2012, p. 49 – grifo nosso).

Como pudemos notar, nesse breve panorama histórico que se deu até aqui, a palavra *spleen* se modificou no tempo: de um estado clínico, em Hipócrates, passou a um sentimento de alienação, em Baudelaire. No poema de Marília – *hola, spleen* – há uma espécie de resíduo semântico de cada uma das significações discutidas anteriormente. Nesse momento, é válido perceber que, segundo Eliot, as melhores passagens de um poeta encontram raízes na ancestralidade (1989). O diálogo com a tradição se traduz na polifonia das obras:

Todo grande escritor participa de tal diálogo; participa com sua obra como uma das partes deste diálogo; estas, porém, não criam por si mesmas romances polifônicos (...). [O discurso] não pode ser simplesmente o discurso próprio (em nome do eu). A palavra do poeta, do profeta, do cientista e a palavra do “escritor”. Esta precisa ser fundamentada (BAKHTIN, 2010, p. 388).

Todavia, no *spleen* de Marília, há também algo de novo, algo que se constrói a partir do velho¹¹. Esse novo é proveniente do excedente de visão que a arte cinematográfica fornece ao poema de Garcia. Isso é perceptível na forma com que a ideia de percepção e de duração do tempo é reconfigurada no poema. É como se, de fato, a poeta se tornasse cineasta e filmasse suas palavras em *câmera lenta*. Assevera-se, portanto, que, no processo exotópico, não basta entender a “compreensão como empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (a perda do próprio lugar)” (Ibid., p. 377). É preciso ir além: voltar a si enriquecido pela perspectiva do outro.

Nessa linha de raciocínio, Garcia ultrapassa as compreensões de Heráclito, de Shakespeare e de Baudelaire – acerca da palavra *spleen* – ao complementar os enunciados anteriores. Em poucas palavras, Marília exerce uma ação ativa e criadora em relação à palavra do outro: “a compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade” (Ibid., p. 378).

Perguntemo-nos: o que há de novo nesse *spleen* de Marília Garcia? Antes, porém, de buscar por respostas, é significativo salientar que, no pensamento bakhtiniano, a novidade só se revela quando nos arriscamos na faceta desconhecida do enunciado, pois “a diretriz exclusiva no reconhecimento, na busca apenas do conhecido (do que já existiu) não permite descobrir o novo (isto é, o principal, a totalidade não-repetível)” (BAKHTIN, 2010, p. 378). Portanto, não procuremos apenas pelo sentido costumeiro de *bilis negra* no *spleen* de Garcia.

Todo enunciado é elaborado por um sujeito que ocupa determinado lugar no espaço. Esse lugar permite que o sujeito veja pela ótica específica do contexto sociocultural no qual está inserido (Ibid., p. 384). Diferentemente de Shakespeare e de Baudelaire, Marília Garcia, como artista, ocupa um lugar no tempo em que cinema e poesia (e outras formas artísticas) coexistem no interior da instituição arte. O que Marília Garcia faz é privilegiar a interface que há entre poesia-cinema a fim de, por exemplo, nos fazer apreciar fragmentos de poeira em *slow motion*, o que acentua o tom melancólico do poema:

¹⁰ Trad. Ivan Junqueira.

¹¹ Processo em que a palavra-do-outro se torna palavra-minha.

(...)
então, fiquei me perguntando
se hoje estaria chovendo
ou fazendo sol,
se faria frio ou não,
e se haveria poeira no ar.
eu sempre me surpreendo
com a poeira que turva a vista:
de repente no meio do dia
uma poeira que se ergue,
uma nuvem
de poeira,
pode ser a poeira vinda das coisas quebradas
(GARCIA, 2017, p. 11).

Essa sutil fusão entre poesia e cinema parece nos apontar que a arte, de fato, consolida uma via de emancipação preciosa para o sujeito contemporâneo, mas que raramente é privilegiada na vivência cotidiana. Não obstante, o *spleen* também se atualiza em Garcia pela captura de palavras em movimento, quando a voz lírica convida o leitor a arquitetar *tomadas fílmicas* em seu imaginário:

(...)
o som está cada vez mais perto,
posso encostar a mão
se me viro vejo a sombra
em câmera lenta
sobre a cabeça.
imaginem que isso aqui é um quadrado
com drones volantes,
ou uma cena congelada
com o céu cheio de zepelins,

mas o som é um só:
barulho de máquinas
voadoras
pelo céu.
se a gente prestar atenção e fizer silêncio
— se a gente prestar atenção e fizer
silêncio —
pode ser que ouça
alguma mensagem
perdida no ar.
(GARCIA, 2017, p. 12-13).

Mesmo depois de tanta conversa, seria muito pretensioso, de nossa parte, encerrar um sentido preciso para o substantivo *spleen*. Mesmo porque, para Bakhtin:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos de sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontram e se constatarem. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele (BAKHTIN, 1997, p. 386).

Por isso, a busca por uma definição positiva e dicotômica, para a palavra *spleen*, pode ser comparada à busca de Tântalo, visto que quanto mais nos esticamos no rumo do “significado final”, mas ele se afasta de nós, por conta das transformações contínuas da linguagem. No poema de Marília, *spleen* é *memória*, mas também é *presença* (o agora). Destarte, o *spleen* (a melancolia) se atualiza pelo modo como a interação exotópica entre as artes (poesia e cinema) procuram capturar questões da vida contemporânea.

2. Como se retina fosse tela

A literatura é parte inalienável da integridade da cultura, ela não pode ser estudada fora do contexto integral da cultura. Não pode ser separada do restante da cultura e correlacionada imediatamente (passando por cima da cultura) com fatores socioeconômicos e outros. Esses fatores agem sobre a cultura em sua integridade, e só através dela, e com ela sobre a literatura. O processo literário é parte inalienável do processo cultural (BAKHTIN, 2010, p. 375-376).

No celebrado ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Walter Benjamin postula que o cinema se consolida como arte pelo ato de *montagem*: “A obra de arte surge aqui [no campo do cinema] somente com a montagem. Uma montagem da qual cada constituinte singular é a reprodução de um evento que não é uma obra de arte em si, nem gera uma por meio de sua fotografia” (BENJAMIN, 2019, p. 71). Nessa perspectiva, propõe-se que, graças aos diálogos entre as artes, Marília Garcia aplicou o procedimento de montagem para compor *pelos grandes bulevares* um poema em dois *takes* – um *do lado de dentro*, outro *do lado de fora* do estabelecimento:

[do lado de dentro]
o que ela vê quando fecha
os olhos? linhas sinuosas, um mapa
feito à mão, parece uma pista vista de cima —
os campos cortados ou poderia ser
uma sombra riscando o verde quando passa
lá no alto
(...)
[de fora]
não é por falta de repetição, mas não
encontrava a palavra exata.
o que ela vê não sabe e tudo fica tremido
se fast forward.
agora fecha os olhos para
entender, para ir mais
devagar.
(GARCIA, 2017, p. 19-20).

Antes de prosseguir com a análise, levemos em consideração as seguintes palavras de Adorno:

O que as artes querem dizer com o seu o quê torna-se como elas querem dizer algo outro. Seu conteúdo é a relação do o quê com o como. Elas se tornam arte em virtude de seu conteúdo. Ele necessita do como delas, sua linguagem particular; ele se dissolveria em algo mais abrangente, para além do gênero (ADORNO, 2018, p. 43).

Em *pelos grandes bulevares*, o quê (plano do conteúdo) se relaciona ao tom melancólico da voz lírica enquanto o como (plano da forma) diz respeito ao modo cinematográfico que a poetisa seleciona para expressar esse sentimento, esse *spleen*. Na cena inicial, por assim dizer, verificamos uma verdadeira cascata imagética que inclui “linhas sinuosas”, “um mapa feito à mão”, “um animal marinho em miniatura: um polvo de 1 mm”. No plano externo, outras imagens se juntam às anteriores: “o terminal”, “a claraboia” e “os abismos”. Afinal de contas, “não é por falta de repetição” que o cinema é a arte dos 24 fps (frames por segundo):

(...)
o cinema é 24 vezes
a verdade por segundo. este segundo
poderia ser 24 vezes a cara dela
quando fecha os olhos e vê
(GARCIA, 2017, p. 19).

Em meio a essa heterogeneidade discursiva, a *melancolia* só ganha vida *na tela do poema* por causa das relações de alteridade (eu lírico-leitor; literatura-cinema) presentes no texto: “os sentimentos só são possíveis em relação ao outro (por exemplo, o amor) e os sentimentos só são

possíveis por mim mesmo (por exemplo, o amor próprio)” (BAKHTIN, 2010, p. 383). Para além disso, é interessante verificar que a conversa entre poesia e cinema gera uma transgressão das formas de autoria tradicionais. Para Bakhtin (Ibid., pp. 389-390), uma forma de autoria se define por diversos fatores, como “quem fala”, “a quem fala”, “o gênero”, “o tom” e “o estilo do enunciado”. No caso de *pelos grandes bulevares*, por exemplo, “quem fala” é uma voz lírica com trejeitos fílmicos: “o que ela vê não sabe e tudo fica **tremido**/ *se fast forward*” (GARCIA, 2017, p. 20 – grifo nosso). Como podemos perceber, a poetisa, de fato, incorporou o tom de uma diretora de cinema para compor seu poema, cuja forma de autoria é “usurpadora”:

As formas de autoria podem ser usurpadas e convencionais. O romancista, por exemplo, pode assimilar o tom do profeta, do sacerdote, do juiz, do mestre, do pregador, etc. É complexo o processo de elaboração de formas extrahierárquicas de gênero. As formas de autoria e particularmente o tom dessas formas são substancialmente tradicionais e existem desde a remota Antiguidade. Renovam-se em situações novas (BAKHTIN, 2010, p. 390).

Por fim, depreende-se que esse movimento exotópico e dialógico que se dá em *pelos grandes bulevares* é também polifônico. No interior do poema analisado, o discurso é marcado pelos diálogos que expressam a presença do par *memória-melancolia*:

(...)
não se perde alguém por duas
vezes, era o que achava
mas a essa altura chego no mesmo terminal
duas semanas depois e a cena se
repete.
— você está tendo um problema
de realidade, ele cochichou.
— qual é o desastre desta vez?
o que ela vê ao abrir a
claraboia? ao bater aquela foto da
ponte ou quando lê
a legenda:
“nos abismos a vida é submetida
ao frio, escuridão, pressão.
oito mil metros de profundidade”
uma montanha
ao contrário.
(GARCIA, 2017, p. 20).

Considerações finais

De modo conciso, elaboramos a seguinte conjuntura: arte é linguagem estética, e a linguagem é dialógica. Logo, podemos depreender que o fenômeno de entrecruzamento artístico é inevitável, ainda mais após a modernidade, como bem observa Adorno. No primeiro momento, notamos como o olhar cinematográfico (possibilitado pelo processo exotópico entre as artes) pôde conferir uma nova vitalidade à palavra do outro (*spleen*) no discurso (poema *hola, spleen*) de Marília Garcia. No segundo, verificamos que os dois *takes*, de *pelos grandes bulevares*, aproximam memória e melancolia no interior de uma enunciação que se caracteriza pela heterogeneidade de vozes e de imagens em movimento. Por fim, fica evidente que os conceitos bakhtinianos (polifonia e exotopia) são demasiadamente preciosos para as investigações que envolvem o fenômeno de entrecruzamento de linguagens estéticas no interior da instituição arte.

Referências

ADORNO, T. W. **A arte e as artes**: primeira introdução à teoria estética. Trad. Rodrigo Duarte. 2. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Trad. Ivan Junqueira. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Saraiva de Bolso), 2012.
- BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Gabriel Valladão Silva. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- BORGES, J. L. **O outro, o mesmo**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BÜRGER, P. **Teoria da Vanguarda**. Trad. José Pedro Antunes. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.
- CEIA, C. **Spleen** (E-dicionário de termos literários). 2009. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/spleen/>. Acesso em: 21 set. 2019.
- DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: **Veredas** – Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf. Acesso em: 21 set. 2019.
- ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: **Ensaio**. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna** (da metade do século XIX a meados do século XX). Trad. do texto por Marise M. Curioni; Trad. das poesias por Dora F. da Silva. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- GARCIA, M. **Câmera Lenta**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- KURY, M. G. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- MAGALHÃES JÚNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza. Dissertação de mestrado: Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24251?show=full>. Acesso em: 22 set. 2019.
- MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. In: **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 36, junho de 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/issue/view/1249>. Acesso em: 22 set. 2019.
- OVÍDIO (*Publius Ovidius Naso*). **Metamorfoses**. Trad. Domingos Lucas Dias. São Paulo: Editora 34, 2017.
- SANTA CLARA, C. J. S. Melancolia: da Antiguidade à Modernidade. Uma breve análise histórica. In: **Mental** (Barbacena), v. VII, n. 13, p. 91-108, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v7n13/v7n13a07.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.
- SCLIAR, M. **Pequena história da melancolia brasileira**. 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1706200108.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.
- VERLAINE, P. Charles Baudelaire. Trad. Marcella Mortara. In: BARROSO, Ivan (Org.). **Charles Baudelaire**: Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

NOS CAMINHOS DE ASSARÉ - NARRATIVA E A POESIA DO ENCONTRO

Patrícia da Silva Pacheco¹

Resumo: A história que conto neste texto traz um fragmento do meu encontro com o Sertão do Cariri. Tudo começou quando conheci a Fundação Casa Grande e, tempo depois, pude convertê-la em espaço de pesquisa sobre a narrativa: indagar sobre sua potência e pertinência no hoje. A pesquisa afirma o ato de narrar como possibilidade de existência do tempo da experiência na explosão do contínuo: uma irrupção que em desvio traz a renovação dos sentidos. Neste texto, ganha vida um passeio que fiz em janeiro de 2018, saindo da cidade de Nova Olinda na direção de Assaré: uma parada no centro dessa cidade nos levou até o Memorial de Patativa, onde fomos recebidos por Antônia, neta do poeta. As narrativas que emergem nesse encontro me fazem um convite para dialogar com Bakhtin e, nessa conversa, a narrativa é pensada sob a perspectiva da teoria do cronotopo e da exotopia, dando destaque à dimensão estética e política presente em sua constituição.

Palavras-chave: Narrativa. Encontro. Cronotopo. Exotopia.

1. Diz que uma professora saiu por aí a passear...

A história que vou aqui contar aconteceu de verdade e nem faz tanto tempo assim. Foi lá na terra de Patativa, o Poeta de Assaré. Mas essa história está dentro de uma história maior que se conecta a várias outras histórias que falam de muitas vidas. Essa sim, já tem um tempo que vem acontecendo. Tudo começou com a criação da Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, um centro de cultura, arte, educação patrimonial e midiática localizado na cidade de Nova Olinda, vizinha a Assaré, no sul do Ceará. O Casal de músicos Rosiane Limaverde e Alembert Quindins, há quase vinte e sete anos, fundaram essa instituição com o fim de contar as histórias da região, trabalhando, para isso, com arqueologia, mídia e arte, nas mais diferentes linguagens. Eles pensaram em criar esse espaço para fazer atividades voltadas para jovens e adultos, mas foram as crianças quem primeiro tomaram de conta da Casa. Isso mesmo, do jeitinho que você leu: “tomaram de conta”. Se um dia você, que está me lendo, fizer como eu e se aventurar nas estradas que levam ao Cariri Cearense e conhecer a Fundação e seus arredores, vai aprender mais sobre essa e muitas histórias que, infelizmente, não poderei contar aqui e vai aprender também mais sobre a sintaxe bonita desse povo bonito. Pois bem, a Casa Grande existe há quase vinte e sete anos, mas eu só passei a fazer parte dessa história, a trazer para a minha vida essa e tantas outras que lá conheci e vivi, há mais ou menos seis anos, na verdade, no limiar de 2013 para 2014. Foi nessa época que, preparando um roteiro de quarenta dias de viagem pelo sertão e litoral nordestinos, incluí o Cariri Cearense no itinerário. Desde então, foram mais de oito idas e vindas.

O que fez parte de um passeio para conhecer histórias e lugares que se conectavam ao que eu lia e contava como professora de Literatura no Rio de Janeiro², tornou-se um espaço de pesquisa sobre a pertinência e a potência da narrativa no hoje. Em 2015, fui aceita no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ) com a proposta de viver, na Fundação Casa Grande e em seus arredores, interlocuções que me ajudassem a pensar o ato de narrar como afirmação do tempo da experiência, força renovadora na explosão do contínuo. Foram quatro anos de investigação em que pouco a pouco fui tecendo uma metodologia ao me deixar afetar pelo estar no campo. Se, ainda como turista, na primeira experiência nesse espaço-tempo repleto de histórias a viver, fui me deslocando pelos fazeres da

¹ Doutora em Educação. Professora do Colégio Pedro II. E-mail: emilialobato71@gmail.com.

² Sou professora de 1º Segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, na Rede Federal de Ensino, na cidade do Rio de Janeiro. Com formação em Letras, me dediquei por dezesseis anos ao trabalho literário junto às crianças de 1º ao 5º ano nesta instituição.

Casa nos seus diferentes laboratórios de formação³ e, ao mesmo tempo, conhecendo as cidades vizinhas junto à Agência Turismo Comunitário, na companhia de seu dono, um menino da Casa Grande, os anos que seguiram na ação investigativa não foram diferentes.

Sendo assim, para realizar a pesquisa, estive presente em muitos eventos culturais promovidos pela Fundação (em que crianças e jovens exercem atividades de intenso protagonismo, rompendo delimitações etárias e hierárquicas), em situações cotidianas, além de promover oficina e fazer passeios com as crianças e os jovens em alguns sítios próximos e municípios vizinhos. Foi nesses trânsitos, na Casa Grande e em seus arredores, que uma metodologia narrativo-itinerante, cronotopicamente (Bakhtin, 2014), ganhou corpo: um caminho que se fez ao caminhar. A partir das narrativas que emergiram nesses encontros, passei a estabelecer categorias de escuta tendo em vista as tensões espaço-temporais deflagradoras de transformações nas experiências e passei a me questionar que valores emergiram desses discursos que pudessem fazer pensar sobre o próprio ato de narrar: sua pertinência, possibilidades de realização no hoje e potencialidades. Além disso, sendo a Fundação Casa Grande um espaço de formação, fiquei atenta para os índices de valores que pudessem também associar a narrativa e o tempo da experiência a uma proposta de educação. A tese se constituiu num tecido polifônico em que as vozes de crianças e jovens da Casa, de homens e mulheres dos arredores de Nova Olinda e o pensamento teórico (privilegiadamente) de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin se entrecruzam como forma de enunciar narrativamente um estudo sobre a narrativa. E foi nesse caminhar, que o estudo sobre o cronotopo em Mikhail Bakhtin se tornou fundamental para perscrutar alguns sentidos sobre a narrativa no hoje. Com ele, aprendi a viver a narrativa como experiência de deslocamento em um tempo que deixa e recebe marcas espaciais gerando transformações e nos constituindo enquanto sujeitos na alteridade. Eis a imagem da estrada que se abre ao caminhar e do encontro que nos propõe a transformação: renovação dos sentidos da vida que a narrativa nos faculta.

E a história que vou contar para você a seguir, fala disso tudo. Em uma de minhas últimas estadas em Nova Olinda, em janeiro de 2018, fui convidada para passear e os encontros que se deram no caminho me ajudaram a tecer o capítulo final da tese. Foram quatro encontros com muitas histórias se inter cruzando. Trago para vocês apenas o primeiro desses encontros em que a narrativa de Antônia, neta de Patativa do Assaré, em diálogo com a teoria do cronotopo e também com a ideia de exotopia presentes na relação autor e personagem na constituição da obra de arte, ajuda a pensar sobre o ato de narrar, no hoje, como substância imprescindível para pensar a vida com o outro, uma vida de existência plena, em irrupções, em que o tempo da experiência ganha forma e força. Meu convite a você, cara leitora ou caro leitor, é que a passagem por este texto possa se dar num “irmos juntos compreendendo os caminhos”, inventando um lugar novo que se dá no diálogo com a palavra narrada, palavra que rompe com o tempo funcional da vida contemporânea. É a história de um passeio que se apresenta; e o tempo do passear é outro: é um “sem-tempo” em que o espaço se cria enquanto lugar humano de uma voz no encontro com outras vozes. Eis o convite para tecermos, juntas e juntos, possibilidades de pensar a narrativa numa entrega sentida à palavra, que não deixa de ser uma entrega ao outro e a si mesmo. Bom Passeio!⁴

2. Na estrada

— Oxiii, estamos indo na direção do Enfincado. A gente vai. Não lembro muito bem como chega lá, mas a gente descobre. A ideia é tentar encontrar o Douglas. Me disseram que ele sabe toda a história do Casarão. A ideia é ir. Pode ser que a gente ache, pode ser também que não dê em

³ Os laboratórios ou espaços formativos da Casa Grande são compostos por um museu, pelo parquinho, gibiteca, biblioteca, devedoteca, cinemateca, laboratório de arqueologia, teatro, TV e rádio.

⁴ Em função do caráter narrativo na estrutura desse texto, em coerência com o conteúdo aqui apresentado, não segui integralmente as regras da ABNT. Impossível escrever narrativamente e ao mesmo tempo se enquadrar nessas regras por inteiro. As citações com falas de narradores são iniciadas com travessão e interrompidas com o símbolo de infinito em alusão à obra que me serve de referência no estudo da narrativa: “Grande Sertão: Veredas”

nada. Se der certo, pode ser uma nova rota da Agência. De vez em quando faço uns passeios desse com Suelania. Ela fica pra morrer. Sempre me pergunta para aonde tamos indo e se eu marquei com alguém. Ela fica pra morrer quando digo que não... “E aí, Júnior, o que a gente faz se não encontrar nada nem ninguém?” “A gente volta, ué!”.

Essa fala é de Júnior, menino que iniciou sua participação na Casa Grande ainda criança e com o tempo foi se envolvendo com as atividades técnicas no teatro, o que, mais tarde, colaborou para sua entrada no SESC Juazeiro do Norte para trabalhar nessa área. Na infância, além da Casa, dividia seu tempo entre a escola, trajetos de bicicleta pelos sítios dos arredores de Nova Olinda e, nas férias escolares, acompanhava sua mãe nas feiras da região, onde vendia roupas. Além do SESC, Júnior também teve a oportunidade de trabalhar como bancário em uma cidade da Paraíba. Entretanto seguiu outro rumo: faculdade de Turismo e Economia. Em pouco tempo, viu-se às voltas com projetos de geração de renda vinculados à Fundação, dando novos contornos ao que já existia nos trabalhos da Casa voltados para essa área. Abriu sua agência de turismo, reformulando a organização das pousadas domiciliares⁵ e instituiu rotas de base comunitária no entorno da cidade. O convite para seguir nessa jornada foi feito alguns dias antes. Fiquei animada para participar de um possível traçado de uma nova rota. Havia quatro anos, frequentava a Casa Grande. Conhecia praticamente todos os itinerários da Agência e, sempre que possível, não deixava de voltar aos lugares onde já tinha ido e de conversar com as mesmas pessoas com quem, na maioria, travei conhecimento ainda em janeiro de 2014.

Pois bem, Júnior fez o convite, mas não falou muito sobre o roteiro e quase nada sobre as pessoas com quem encontraríamos. Ele mesmo não sabia ao certo o que poderíamos encontrar. Na véspera, titubeei. Além de estar cansada (o combinado era sair cedo; o chão era extenso), haveria outras atividades na Casa Grande para participar. Acabei me convencendo de que seria uma possibilidade de conhecer uma nova face de Júnior: no trabalho de esboçar o traçado de uma nova trilha ao estabelecer novos diálogos e tecer outras narrativas. Até então, nossos caminhos não tinham o gosto do inesperado tão acentuado para o próprio Júnior. Era o familiar que ele nos apresentava. Fui. Já estavam todos me esperando no ponto de encontro. Então, pé na estrada!

— Aqui é a Comunidade de Aratama. Logo adiante tem a entrada pro Assaré, pra’onde nós vamos, mas esta estrada segue pro Potengi. A gente pode dar uma parada ali na frente pra encher o bucho... Isto é, se ainda tiver comida... O Cichinho é um velho conhecido nosso. E toda vez que a Agência vem pra esse lado, tem que parar aqui. Pela hora, acho que não tem mais caldo. Ele faz Mocotó, Galinha do Mato, Buchada... O povo acorda cedo, depois segue caminho... Aí, se não vier cedo também, não encontra mais nada. Mas a gente para só pra mangar mais ele...

Paramos o carro. Foi só o tempo de entrar rapidamente no bar do Cichinho, na beira da estrada. Poucas pessoas sentadas conversando e até comendo alguma coisa, mas caldo mesmo não tinha... Júnior trocou algumas palavras com o amigo e seguimos nosso rumo. O café da manhã foi um pouco adiante, mais 25 km de asfalto, no centro de Assaré. Entramos no mercado municipal e nos dirigimos à lanchonete de Dona Zenilda, famosa por sua arte de fazer linguiça artesanal comercializada em diversas regiões do Brasil, recebendo, por isso, o título de Mestre reconhecido pela Prefeitura. Comemos tapioca numa dose dupla providencial. Não sabíamos que o almoço, naquele dia, seria suprimido. Nem mesmo Júnior sabia que em nosso trajeto não haveria lugar para almoçar... Só descobrimos isso no próprio caminho.

Éramos quatro pessoas passeando. Além de mim e Júnior, havia Rita, uma paulistana que morava em Natal e veio conhecer o sertão do Cariri. E Conrado, um carioca que, ao visitar a Fundação naquele ano, resolveu voltar e fazer uma experiência mais longa como residente. Não conheciam a cidade de Assaré e Júnior aproveitou a oportunidade para apresentar o Memorial do

⁵ Um dos programas de geração de renda da Fundação Casa Grande consiste na oferta de hospedagem a turistas por parte de algumas famílias ligadas ao trabalho da instituição: suas casas oferecem acomodações adaptadas para esse fim.

Patativa. Imediatamente aplaudi a sugestão. Era o único lugar que desde o início de minhas incursões na região só havia ido uma vez. Quem nos recebeu foi Antônia, neta do Poeta e estudante de Pedagogia. A visitação que iniciou num tom cerimonioso, com o tempo foi ganhando certa coloquialidade permeada por muitas perguntas. Seguimos pelo Memorial ciceroneados pelas palavras de Antônia misturadas às do Poeta. Alguns de seus versos estavam transcritos na exposição.

3. No Memorial, um encontro com Antônia, Patativa e Bakhtin

— “És a milagrosa fonte/ Das minhas inspirações/ Meu torrão de Sol ardente/ Banhado pelas torrentes/ Do Rio dos Bastiões”... O Bastiões passa por Serra de Santana, onde nasceu e viveu o Poeta por quase toda a sua vida. É o que divide Assaré de Tarrafas... Na verdade, Tarrafas pertencia à Assaré. Aqui é um território muito grande. Quando houve a divisão, Serra de Santana ia ficar pra Tarrafas. Patativa pediu que permanecesse em Assaré, por que aí ele não seria mais Patativa do Assaré... Por que na verdade a forma usada aqui para a divisão dos municípios é o rio. E o Rio dos Bastiões é o que divide Assaré de Tarrafas...

Íamos visitando o Memorial, conversando sobre o Poeta, ouvindo Antônia...

— Aqui nós temos essa cadeira do governador Tasso Jereissati, que veio para o aniversário de 88 anos do Poeta e trouxe de presente. No ano seguinte ele retorna e pergunta o que Patativa quer ganhar. O Poeta, bem simples, que sempre pensou no seu povo, pede a construção de um açude, porque aqui em Assaré não tinha água, era abastecido por pipa. E o pedido é atendido. O açude foi construído. Iniciou no governo de Tasso e foi concluído no seguinte, acho que de Ciro Gomes. Tasso Jereissati foi quem deu a ideia de fazer o Memorial ainda em vida do Poeta. Cedeu o prédio que é do Estado. A família entra com a mão de obra e a prefeitura com a manutenção e folha de pagamento. Esses cartazes aqui são de algumas edições da festa que acontece em sua homenagem, comemoração do aniversário de nascimento. Já acontecia quando ele era vivo. Tinha sempre dois pedidos por parte de Patativa: que fosse aberta ao público, na praça, para que todos pudessem frequentar; e que também tivesse espaço para artistas da nossa cultura. Então, a festa é mesclada com bandas mais famosas, mas também tem espaço para os artistas locais, poetas, violeiros. Tudo começa lá na Serra de Santana, onde ele nasceu, na Escola Antônio Ângelo. Começa lá na Serra, de manhã e, de tarde, desce pra cá... Aí tem o Café Literário com dois, três dias de apresentações culturais.

Perguntei à Antônia se, independente da Festa, havia algum trabalho das escolas com a vida e a obra de Patativa durante o ano. Ela não soube responder. Revelou apenas que, na época de criança, não estudou nada sobre o avô. Mas agora, na faculdade de Pedagogia, faria sua monografia relacionando sua obra à Educação. Chegamos a uma sala no segundo piso onde havia uma grande exposição de cordéis. Reparei a presença de um ou dois de autoria do Poeta e perguntei se ele não havia escrito outros...

— É muito difícil você encontrar um cordel de Patativa, porque ele não era uma pessoa muito cuidadosa com suas coisas. Produzia, vendia e não tinha o cuidado de guardar. Tanto que teve uma média de uns catorze cordéis lançados. Gilmar de Carvalho, um dos maiores biógrafos do meu avô, em uma de suas pesquisas, foi atrás desses cordéis e não encontrou nem a metade, porque Patativa não tinha. E aí... É um material muito fácil de degradar. Esses catorze cordéis lançados são todos de críticas sociais. Mas meu avô não gostava de ser tachado de cordelista. Ele gostava de ser conhecido como poeta! Porque o cordel, quando veio de Portugal, era muito bem feito. Bem metrificado. Os portugueses faziam umas rimas muito bem elaboradas. Na região do Nordeste, essa qualidade se perde, porque os nordestinos não tinham conhecimento. Fica uma história engraçada contada em verso simples. Os dele eram bem feitos. Por isso que não gostava de ser

conhecido como cordelista. E, na verdade, quem lança um cordel tem o sonho de lançar um livro. Como não tem condições, lança um cordel e tá divulgando o seu trabalho. Material barato: folha de papel jornal, impressão da capa, arte da xilogravura...

Ouvia essa e outras narrativas e silenciava pensativa... Sempre o que mais me intrigou em Patativa era saber do seu processo de criação. Sobre isso, há duas versões bem propagadas: que ele não fazia registros de próprio punho e que era praticamente “analfabeto”. Antônia responde meu questionamento lembrando de uma situação corriqueira em família:

— Patativa dava o mote, Geraldo, seu sobrinho, completava com a glosa e vice versa. Ele, já com uma idade bem avançada, mas, desde novo, não fazia registro de nada. Tudo o que criava guardava na mente. Na escola, aprendeu a ler e a escrever com dez ou doze anos... Mas não escrevia porque não era um poeta de bancada, não usava a escrita como necessidade pra guardar os poemas. Tinha glaucoma e já sabia que ia ficar cego. E pra não ficar tão dependente dos outros, treinou a mente pra guardar todos os poemas. E pros livros, ditava e uma das netas datilografava. Tanto que as escritas dele, de próprio punho, eram pouquíssimas... Era um improvisador... Se chegasse perto dele assim, desse um tema e pedisse um poema, fazia na hora. E muito bem feito. Então... Muitos diziam que era analfabeto, mas, na verdade, não tinha diploma, não tinha certificado de instituições de ensino, mas gostava muito de ler. E com o passar do tempo, perdeu a visão, mas era lido por uma das netas. Muitos diziam também que Patativa não falava direito com as pessoas. O que não é verdade. Ele era muito simples e falava com todo mundo. Achavam que pra falar com ele tinham que agendar, que ter um procedimento... Mas num é verdade não... As pessoas vinham visitar o Memorial e daqui iam pra sua casa... Essa era a roupa que usava. Tudo muito simples também. As pessoas que olhavam, já perguntavam: “aquele é Patativa?” Camisa de manga longa, calça social. Todos os dias saía pra passear, pra andar na rua. Mesmo enxergando mal. Quando a visão ficou muito ruim, ia acompanhado por uma das netas ou filhas. Conversava com as pessoas no meio da rua, fazia poesia pra quem encontrava e que pedia. A maioria desses chapéus foi presente. Que ele era uma pessoa que ganhava muito presente. Esse aqui foi no lugar de um carro. Em um dos aniversários, foi oferecido um carro pra ir pra Serra nos finais de semana. Ele disse que não precisava, preferia ir de carro fretado. Aí, em troca, pediu o chapéu. Muito simples. Deixava bem claro que não queria fazer fortuna com a obra. Queria só o reconhecimento. Que as pessoas valorizassem o trabalho. E isso ele conseguiu.

Terminada a visita, voltamos para o carro. O caminho até Genezaré, nossa próxima parada, seria longo. Em pensamento, fiquei reverberando a conversa com Antônia. Lembrava de quase nada daquela exposição de quando lá estive anteriormente... Acredito que, dessa vez, o foco central passou a ser a própria conversa que foi fluindo para além do pré-estabelecido, rompendo o simples relato de uma sequência linear sobre a vida do Poeta. Certamente, o fato de Antônia ter convivido com ele influenciou essa abertura. Ela iniciou seguindo o protocolo que geralmente se torna típico em “guia de museu”, com aquela eloquência informativa e certa fluência de quem havia decorado os “fatos”. Conforme as perguntas iam surgindo, e o que seria um processo informativo unilateral se tornou um diálogo, a entoação recebeu maior expressividade, o ritmo desacelerou. Fizemos um passeio verbal entremeado por objetos e fotos. Possivelmente, outra pessoa que tivesse estudado a vida de Patativa e se relacionando afetivamente com sua obra pudesse também imprimir um tom narrativo e preterir o meramente informativo. Mas, hoje, enquanto escrevo a memória dessa itinerância, fico me perguntando se Antônia não teria narrado mais do que fatos estudados, e sim fragmentos de uma vida vivida na sua “inteireza” que poderiam ser apresentados ali com o acabamento e distanciamento estético que a morte de alguém próximo permite (Bakhtin, 2000).

Fico pensando também em como deve ter sido o processo de criação daquele espaço com o Poeta ainda vivo. Como deve ter sido o envolvimento da família e do próprio Patativa. Como seria receber os visitantes e narrar a história do Poeta quando ainda não estava concluída, sem a possibilidade de um contorno mais definido que imprimisse uma forma em sua totalidade mais

visível? Como deveria ser esse movimento para os familiares que lá trabalhavam e para o Poeta que, segundo Antônia, recebia alguns visitantes para conversar após a passagem pelo Memorial? E como seria para o visitante, para quem ouvia a história, não ter ainda uma narrativa fechada em sua completude? E para o próprio Poeta, como seria falar de si mesmo e da sua obra? Que relações estético-narrativas podem ser evidenciadas se compararmos a força do trabalho do Memorial ainda em vida de Patativa e após a sua morte? Eu bem que gostaria de sair da exposição e poder conhecer Patativa pessoalmente. Conversar com ele. Acho que ficaria muito emocionada. Mas me pergunto se esse sentimento não se acentua, hoje, justamente por ter uma visão mais acabada de sua vida e obra, acabamento que foi se esboçando a partir de fechamentos que a morte oferece. Qual o sentido da experiência em cada caso? O que ganhamos e conquistamos com as mortes e as perdas na caminhada? Como nos deslocamos diante delas?

Lembro, nesse momento, do escritor argentino Jorge Luiz Borges, em uma entrevista⁶ pouco antes de falecer, em que declara o seguinte:

— Não gosto do que escrevo. Nesta casa não há livros meus nem sobre mim. A partir dos trinta anos, não li uma única linha que se escreveu sobre mim. Sei que há bibliotecas inteiras, mas não li nada. Acho que deve se viver para o futuro. Quando publico um livro, não sei se teve êxito, se está vendendo. O que disse a crítica. Meus amigos sabem que não devem falar do que escrevo. Porque é incômodo falar da própria pessoa. Prefiro falar de outros autores. Deve acontecer o mesmo com outros escritores.

Acredito que essa declaração estaria revelando uma face da necessidade de transgrediência entre autor e herói na atividade artística. Aprendemos com Bakhtin (2000) que sendo a própria vida, vista de dentro de si, mais difícil de delimitação estética, uma vez que do seu interior e na esteira de sua inconclusibilidade não se pode ter um acabamento, a vida do outro se torna mais passível de se tornar obra de arte. O autor precisa seguir sua vida numa trajetória que se comunica no tempo-espaço com a existência do outro, trazer essas diversas vozes sociais para a sua criação, em confronto, e não fazer delas a expressão de sua própria voz. Uma única voz. Mas, além disso, o filósofo russo (e também Borges, nesse fragmento) nos ensina que o autor-homem e o autor-criador não são a mesma pessoa. Daí ser inútil tentar encontrar a obra no homem da vida, pois o autor-criador fala da sua obra escrevendo (ou recitando ou pintando ou esculpindo). Terminada, ali ele se encontra, e nesse acabamento da obra, morre para que ela possa seguir a sua vida. O autor-homem prossegue, mas não é o mesmo: fala de um lugar onde seu horizonte é o interior, inacabado, sem finalização até a morte. Sendo assim, a atividade estética pressupõe dois: autor e herói na obra artística. Reiteramos que Bakhtin está ambientado na esfera literária.

Nosso trabalho aqui é deslocar sua reflexão para a esfera da vida e da ciência na vida. Fico, então, me perguntando, no caso de Patativa, que riscos estéticos ele correria pelo fato de sua poesia trazer muito da experiência de vida, desde a infância, e apresentar inúmeras passagens de sua trajetória pessoal. A garantia da obra estaria justamente na exotopia que estabelece a delimitação entre o plano do autor-criador e do autor-homem (tornado herói) diante do material da criação que está na vida, na polifonia. No caso do Poeta, boa parte do que produziu, ainda que atrelada ao que viveu na relação direta com sua terra, se comunica com outras experiências e nos faz ver naquela voz uma expressão de outras vozes sociais em conflito, abrindo possibilidades de maior cronotopia em que outros espaços-tempos podem ser afetados, levando aquela narrativa adiante. Destaco que passei a alimentar essa tensão e esses questionamentos ao revisitar, no momento dessa escrita, o encontro que tivemos com Antônia, suas palavras, a imagem que nos mostrou de seu avô. Tudo isso me levou à leitura de poemas de Patativa e a essa reflexão que se estabelece aqui mais como dúvida do que como uma “verdade”: a difícil e tênue delimitação da relação entre autor e personagem ou com o eu-poético na obra de arte e, por extensão, a difícil e tênue relação entre o eu e o outro na pesquisa em Ciências Humanas.

⁶ Acesso em <https://www.revistabula.com/533-a-ultima-entrevista-de-jorge-luis-borges/>).

Ainda na esteira dessas reflexões, indago-me, agora, sobre como seria a dimensão estética daquele encontro, no Memorial, para Antônia, se o Poeta ainda estivesse vivo: qual seria o grau de acabamento da narrativa de nossa “guia” e o teor da estesia que iria nos impregnar enquanto ouvintes? Além disso, permaneceria o desejo de tornar seu avô sujeito de sua escrita para o trabalho acadêmico de fim de curso na graduação? Talvez sim. Tantos autores vivos são sujeitos de pesquisa nas mais diferentes áreas das Ciências Humanas. Entretanto, como deve ser o envolvimento estético de Antônia tendo a possibilidade de se debruçar sobre uma vida delineada em sua completude e oferecer, ela mesma, novas possibilidades de acabamento? Aquela vida, que pela morte já recebeu um delineamento mais acabado, passa, agora, a ser reconfigurada num ato de criação acadêmica e narrativa com maior possibilidade de contorno estético e terá continuidade na relação com o presente/futuro de um outro que passa a se constituir, ela mesma, como autora: Antônia imprime, como narradora no Memorial e como autora da monografia, seu olhar sobre um herói objetivado a que dá novos fechamentos; se altera enquanto também o altera para si; se constitui nessa alteridade enquanto cria a partir da memória. Vejo Antônia e Patativa como se estivessem entretidos no grande tempo, elos de uma cadeia muito complexa e ininterrupta se constituindo, para mim, em elementos que ajudam a perscrutar a pertinência e a potência da narrativa no hoje. Eis uma face do sentido formativo, constitutivo do sujeito histórico no seu trabalho de infante, de dizer o outro e dizer a si mesmo nessa relação. Trabalho possível e necessário. Trabalho urgente.

Sigo caminho, no hoje desta escritura, pensando em outros pontos daquela conversa. Por exemplo: a força da poesia interferindo na divisão político-geográfica da região. Para Patativa continuar “legitimamente” representando sua terra com seu nome e fazendo jus à “inspiração” e ao reconhecimento que vem dela, como declara no poema que abre a narrativa de Antônia, era preciso rever o ponto de separação com a cidade vizinha quando, então, seria desmembrada de Assaré. Não estaria aí, paralela à força da poesia, uma evocação ao motivo cronotópico do rio Bastiões como elemento que marca posições diferenciadas tanto no espaço quanto no tempo? Uma fronteira, mas que ao mesmo tempo se faz limiar. O rio traz a metáfora da água como elemento de passagem, que corre, leva, transporta, modifica, banha, fertiliza, movimenta, imprime um curso... Mas, além disso, em muitas regiões do sertão Nordestino, tempo-espaço também seriam alegoricamente representados pelo leito do rio sem água, pelas secas prolongadas que marcam uma época longa em determinados períodos da história e fomentam, assim, uma cultura, formas de falar, de cantar, de dizer, de vestir, de ser... Ou por períodos de estiagem que se alternam, ao longo do ano, com as fortes chuvas e, da mesma forma, influenciam manifestações de vida, de criação, de fala, de escrita. A imagem do rio, nessa tonalidade de forte cronotopia, se por um lado separa regiões, estabelecendo limites, por outro, carrega a ideia de fluxo, trânsito e transição por se constituir numa força dinâmica que sugere atravessamentos de base espaço-temporal. É a fronteira e o limiar se confrontando na dupla face dessa alegoria. Por isso achei significativo iniciar uma conversa sobre o Poeta, sua vida e sua obra, sua palavra, a partir da criação literária diretamente ligada à sua terra e ao rio que nela se põe em separação, mas também em travessias.

És a milagrosa fonte
Das minhas inspirações
Meu torrão de sol ardente
Banhado pelas torrentes
Do Rio dos Bastiões.

Ao ler esses versos, vejo a constituição de uma alteridade em que estariam sendo evocados-materializados, na palavra poética, fazeres e interlocuções que o rio pode facultar a uma vida vivida no labor com a terra, no movimento com que se cavuca, lavra e faz irromper tanto de alimento quanto de relações sociais. O que se enuncia e proclama nessas confluências: rio-terra? Acredito que o trajeto de vida, ciência e arte do Poeta poderia estar delineado nestes cruzamentos. Penso em Patativa como alegoria do narrador-agricultor-sedentário, de que nos fala Benjamin (1994), mas

que concentra em si, também, a imagem do “peregrino”: ambivalência de quem se enuncia ao enunciar a própria terra, mas que, em paralelo, se lança esteticamente para além daquele perímetro. Afeta e se encontra com outras experiências, amplia o eu social numa dimensão política maior, por entre leitores e interlocutores em diversas esferas da vida, da cultura. Ao me enredar numa biografia de Patativa (Carvalho, 2009) e travar maior contato com seus poemas, venho ampliando a experiência que Antônia nos proporcionou naquele dia. Deixo aqui um convite para que a leitora e o leitor dessas linhas possam também ultrapassar suas delimitações e se encontrar com o Poeta em “Ave Poesia”: um fluxo de imagens e palavras em movimento, numa montagem sob a direção de Rosemberg Cariry⁷.

Ao finalizar esse transcurso pelas palavras de Antônia, me volto agora a um caso mais específico, relacionado à água, na verdade, a sua falta de acesso. Fiquei intrigada com o fato de a cidade receber um açude em função de uma relação particular entre o governador Tasso Jereissati e Patativa. O que deveria ser uma conquista baseada numa visão coletiva (“da praça”), a partir de uma política pública básica, torna-se um presente de aniversário reivindicado na esfera da vida íntima. Penso criticamente na existência de um cronotopo da vida privada, e nos valores políticos que daí emergem, quando aquele que deveria representar os interesses públicos (o governador), para além de qualquer envolvimento de afeto particular, envereda pelos encontros fechados. O governador, provavelmente na sala do Poeta, acaba se voltando para fora, para o coletivo, mas em um movimento fortuito regido por interesses particulares em que afetos pessoais foram o móvel daquela ação. Para a construção do açude, as deliberações que envolvem a Pólis não foram proclamadas tendo a Ágora como referência ou espaço de luta, mas, supostamente, na sala, num espaço interiorizado, sob os auspícios de relações privadas. Destaco, assim, os valores de um discurso que emerge nesse cronotopo tão característico em nossa política (o da vida privada) para pensar na potência formativo-transformadora que a narrativa, em seu elo comunitário, pode inferir para explodir o contínuo da vida isolada que forja, em seus limites mesquinhos, decisões que seriam de ordem coletiva. Mas o Poeta, no contraponto, ao reivindicar o açude, fez desse espaço privado uma enunciação social coerente com seu fazer artístico. Se nos abirmos em escuta para sua poesia, é possível encontrar um eu aberto, um eu que ao falar de si também enuncia a vida pública, para o outro, colocando-se do lado de fora, proclamando e se comprometendo politicamente.

4. De volta à estrada

Assim que nos despedimos de Antônia e entramos novamente no carro para seguir o rumo, fiquei com algumas de suas palavras na mente. Pensei no que foi dito sobre a dicotomia entre o livro e o cordel; a diferença entre o poeta e o cordelista; a comparação entre o cordel de Portugal e o do Nordeste brasileiro. Eis um terreno que desconheço. Há quatro anos pesquisando naquela região e me sentia tão ignorante sobre tanta coisa... E o que ficou de mais instigante foi a capacidade de articulação oral do Poeta. Realizar uma arte literária tão extensa basicamente sem uso direto da escrita nos põe perplexos, principalmente diante dos saberes e fazeres valorizados na escola, em que a escrita acaba por ocupar o centro quase que exclusivo das ações. Que pedagogias outras são possíveis que ainda não nos demos conta? Olhar para (e ouvir) a vida, entregar-se às narrativas da multiplicidade de fazeres artísticos e sociais podem instigar uma leitura para inferir sobre metodologias outras que já estão na vida e poderiam dialogar com a escola. Agradeço a Antônia por ter nos contado tudo isso. Agradeço ao Júnior por ter nos levado até lá. Agradeço aos narradores que fazem a vida desviar do contínuo para que em suas dobras outras possibilidades de existências, saberes e fazeres sejam pensados e valorizados.

Fui retirada de minhas elucubrações, já numa estrada de terra, entre a trepidação do carro e as palavras de Júnior com um pedestre: “Pro Genezaré é só seguir, né, Amigo? Brigado!” Enquanto buscava orientações para dar continuidade ao nosso caminho, nosso “guia” também dava continuidade à narrativa interrompida enquanto estávamos na companhia de Antônia:

⁷ Acesso ao filme “Ave Poesia” em: <https://www.youtube.com/watch?v=8d7NgjrE8Lw>.

— Genezaré é uma comunidade bem antiga. Antes, fazia parte das terras da antiga Fazenda do Enfincado, que era enorme... E essa também é uma questão. Por mais que as pessoas escutem histórias do Casarão do Enfincado, um casarão assombrado... Por mais que muitos dizem que têm medo, que o Barão foi atormentado pelas maldades que fazia por lá... Olha só, é mais ou menos assim: as pessoas dizem que, dormindo, ele escutava as correntes se arrastando, escutava passos dentro da casa. Mesmo depois de toda essa história da Abolição. Mesmo assim ele escutava e hoje tem pessoa que quando vai lá ainda escuta... Tem uma história de que o Barão botou uma botija dentro e fora da casa, que é gigantesca, com mais de setenta portas e janelas... Então as pessoas contam que tem botija dentro e fora...

Rita, Conrado e eu questionamos o que seria essa botija. No dia deste passeio, ainda não havia escutado alguns causos de outros narradores, em outros sítios próximos a Nova Olinda, sobre botijas enterradas. Júnior, então, contou a sua versão, por sinal, muito semelhante às que posteriormente passei a ouvir: diz que na região do Cariri, antigamente, as pessoas tinham a mania de enterrar moedas e objetos de ouro em uma botija de barro que era para proteger dos ladrões. Mas vai que, quando o dono do tesouro morria, sua alma ficava presa na fortuna e só conseguia se libertar quando ela fosse desenterrada. Então, o povo mais antigo diz que o morto reaparece em sonho para algum protegido e indica onde a botija foi enterrada, mas a pessoa não pode contar o caso para ninguém. Além disso, tem que desenterrá-la de madrugada e sozinha. Como se não bastasse, uma vez com a herança nas mãos, tem que se mudar de onde mora e nunca mais aparecer. Essa é a história corrente, entretanto, nosso “guia” acrescentou um detalhe:

— Aí as pessoas contam que essa botija, diferente de outras, mas essa, lá do Casarão do Enfincado, é protegida por uma cobra... E assim todas essas histórias começam a despertar certo interesse das pessoas de quererem vir até aqui. Só que a gente pegar essa estrada pra chegar ao Genezaré - e tá muito longe daqui pra chegar até lá, bem distante - e depois voltar... Acho que não é uma coisa que depois dá pra dizer que valeu. Deixa a desejar, entendeu? Mas a partir do momento em que você pensa numa rota, que você integra e conhece outras realidades, aí pode ficar mais interessante. Essa é a proposta de hoje, tentar ver se existe essa rota... Esse lugar eu conheci há uns quatro ou cinco anos atrás, mas só agora tô tentando ver se dá certo... E também não é assim: “eu quero fazer”, não... Talvez não dê certo, mas... Entendeu?

Somente naquele momento, em plena estrada, estava começando a entender qual o roteiro daquele passeio e o nosso propósito. Resumindo: a gente estava indo para o Casarão do Enfincado, que, segundo Júnior, pertenceu ao Barão de Aracati, para tentar conhecer o que se contava dos tempos de escravidão... Quais os resíduos no imaginário local em relação aos embates vividos nesse passado. Além disso, tentaríamos ver se há outras histórias que possam se integrar a essa rota narrativa, estabelecer encontros ou possíveis desvios. Júnior seguia dirigindo, tateando pelo trajeto desconhecido e narrando:

— Exatamente isso. Mas aí o que se tem no caminho, na verdade? A gente vai encontrar, por exemplo, os Penitentes. Nessa região tem Penitente há mais de quarenta anos. O seu Deca... É de uma tradição que o avô dele foi Penitente, o pai foi Penitente e ele hoje é Penitente. Só na geração dele é que Penitente começou a ser uma coisa falada, por que antes era secreto. Por exemplo, seu Deca não sabia que o pai dele era. Só quando o pai se viu numa situação de doença mesmo - que ali era o fim - compartilhou com o filho. Então, a ideia é fazer uma rota para conhecer não só o Casarão e suas histórias, mas encontrar mais pessoas com outras histórias que possam ser contadas. E é isso que a gente tá fazendo hoje. Tá mapeando. Até o seu Deca eu sei ir mais ou menos. De lá pro Casarão e depois pro Carcará, já vai ser novidade pra mim. E é o que eu falei. Tá sujeito de ir, ir, ir... E pode ser que não dê certo...

Posso anunciar para você que me acompanhou até aqui, que deu certo. Mesmo sem a certeza de que iríamos chegar ou não e o que ou quem iríamos encontrar, posso afirmar que deu certo. Não exatamente como imaginávamos que seria... Alguns desvios, imprevistos e inesperados nos acolheram nesse caminho, mas não deixou de ser repleto de encontros em que a narrativa de mortes e de vidas vividas em sua inteireza se fizeram presentes e passaram a ser levadas adiante no nosso contar e no nosso escrever. Chegamos a Genezaré, conversamos com Vó Joana e seu Chagas sobre suas vidas que se misturam às vidas que fizeram a história daquela região ser fecundada pelo cronotopo da escravidão. Conversamos com Mestre Deca, seguidor da tradição dos Penitentes, quando, ainda criança, assumiu o lugar que era de seu pai logo depois que foi levado pela morte. Chegamos ao Casarão do Enfincado e nos deixamos impregnar pelo cronotopo do abandono. A ostentação e a nobreza de séculos atrás se converteram em ruínas por onde insetos, ratos e sombras transitam indiferentes aos humanos que por lá se aventuram. Chegamos ao Quilombo Carcará, espaço em que o cronotopo da transformação se deixa vislumbrar de forma fulgurante: lá, a narrativa revela a palavra como potência para a tomada de conhecimento que transforma o já-dito e o já-visto em uma realidade sempre a se fazer...

Mas, agora, não posso ir adiante nessa narração... Assim como Sherazade precisava se calar a cada alvorecer esperando o momento certo de retomar sua narrativa, eu também preciso descansar de minha própria voz. Assim como o sultão precisava do silêncio para viver consigo mesmo aquelas histórias, deixo você, que veio comigo até aqui, entregue à palavra alheia como forma de reverberar com mais força a própria palavra, na esperança de que Antônia, Patativa do Assaré e Júnior tenham parte de suas histórias levadas adiante por você, leitora ou leitor, que assume o compromisso de não deixar a narrativa morrer. E se tivemos apenas um ligeiro vislumbre de onde mais esse caminho iria nos levar, se quase nada conhecemos das histórias do Genezaré, do Enfincado e do Carcará, certamente, logo ali adiante, podemos nos encontrar com essas vozes e junto a elas nos reconectar mais intensamente ao grande tempo de nossas vidas subtraindo do cotidiano o viver ordinário do contínuo perpétuo, do fluxo incontido. Silêncio agora para que nossos narradores ganhem mais voz em mim e em você, para que esse intercâmbio de experiências possa, de fato, renovar os sentidos de nossas vidas. E que nessa cadeia ininterrupta de enunciados que nos constitui, nossa existência seja plena. Silêncio agora para que Júnior, Antônia e Patativa falem mais em nós e por nós...

Referências

- BKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2000.
- BKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini, et al. 7. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 2014
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, Gilmar. **Cem Patativa**. Fortaleza: OMNI, 2009

ANTAGONISMOS CRONOTÓPICOS NA CONSTRUÇÃO NARRATIVA DE *LADY BIRD*

Juan dos Santos Silva⁸
Maria da Penha Casado Alves⁹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar os cronotopos presentes no longa metragem *Lady Bird* (2017) e como esses são responsáveis pelas construções de sentido no enredo da obra. Para isso, usaremos as concepções de Bakhtin (2015) e apontamentos de Morson e Emerson (1990), seus divulgadores, para evidenciar como essa categoria é importante para tecer um olhar profundo sobre o filme e perceber questões de uma juventude inquieta e imersa na modernidade líquida proposta por Bauman (1999). Ao longo do texto, fica evidente o antagonismo entre dois cronotopos específicos, o da juventude (representado pela protagonista) e o do subúrbio/interior (representado pela sua mãe). A partir dos embates dialógicos entre ambos, a narrativa amplia sua significação, deixando em maior evidência o choque de forças centrífugas e centrípetas em torno da tentativa de manutenção/libertação da identidade dos sujeitos em dado espaço/tempo. A pesquisa se insere na Linguística Aplicada e tem como metodologia a pesquisa qualitativa, utilizando para a construção dos dados o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989).

Palavras chave: *Lady Bird*. Cronotopo. Modernidade Líquida. Forças Verbo-ideológicas. Identidade.

Anybody who talks about California hedonism has never spent a Christmas in Sacramento.
Joan Didion

1. Sob a redoma o mundo todo é lugar estranho

O ambiente é Sacramento, uma cidade relativamente grande da Califórnia - Estados Unidos - e minúscula se comparada a cidades no mesmo estado como São Francisco e Los Angeles. Nesse ambiente, está Christine Mcpherson, ou como prefere ser chamada desde criança: Lady Bird. A trama do longa *Lady Bird: a hora de voar* (2017) conta uma história aparentemente normal e corriqueira em muitas outras cidades pequenas, a de um sujeito que ao terminar o Ensino Médio quer abrir suas asas e voar para um lugar longe da cidade pacata, no qual o movimento acelerado e as novas possibilidades entram em alinhamento com a ferocidade e velocidade juvenil. No entanto, como é de se esperar, a protagonista passará por uma longa jornada até o seu grande desfecho.

Todo o drama da protagonista concentra-se na sua busca incessante por uma aprovação em uma universidade que a tire do lugar onde vive. Os obstáculos para que isso se concretize são inúmeros, como a situação financeira da família, as notas da garota que não são as esperadas, mas, sobretudo, a própria mãe que parece determinada a não permitir que os passos dessa jornada heroica sejam dados. Essa problemática é anunciada logo no início, em uma cena muito particular ocorrida dentro de um carro, no caminho para a cidade onde vivem.

A cena da viagem de carro é especialmente simbólica ao se fazer um paralelo com o que Bakhtin (1998) descreve sobre o que seria o cronotopo¹⁰ da estrada. Não porque as personagens passarão por diversas estradas nas quais conhecerão pessoas novas e revelarão diversos sentidos para sua jornada. Aqui, essa estrada ganha um novo sentido justamente pelo tempo em que aparece. Na contemporaneidade, percorrer estradas com familiares, sobretudo dentro de um automóvel, é um momento de confinamento. Uma bolha em que pais, filhos, tios e demais

⁸ Mestrando em estudos da linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: juanfflorencio@gmail.com.

⁹ Professora Dra. Associada do Departamento de Letras (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFRN). E-mail: penhalves@msn.com.

¹⁰ Para Bakhtin (1998), cronotopo consiste na relação tempo e espaço, uma categoria responsável por estruturas, enunciados, gêneros e identidades. A categoria será abordada em mais detalhes ao decorrer deste artigo.

familiares estão juntos e predispostos a iniciar diálogos enquanto se chega ao local pretendido. Assim como o jantar, esse momento familiar é uma arena em potencial para embates discursivos. Portanto, essa situação se desenrola e logo o espectador é apresentado à problemática do filme, na qual Lady Bird e sua mãe debatem fortemente sobre as intenções da garota de sair da cidade, sua repulsa à escola católica que frequenta e ao modo de vida de Sacramento. Sua mãe, em contrapartida, reclama sobre a filha ser mal-agraçada, não valorizar o ambiente em que vive e se nega a chamá-la de Lady Bird. Nesse momento, a protagonista quebra todo o clima da cena abrindo a janela e saltando do carro em movimento.

Após essa descrição da trama central do filme e sobre o primeiro cronotopo em evidência, é de se esperar que esse cronotopo da estrada se repita em alguns momentos do enredo, o que de fato acontecerá. No entanto, não objetivamos aqui analisá-lo mais a fundo, mas sim, dois cronotopos que estão em conflito, se digladiando e brigando entre si: o cronotopo da juventude - representado por Lady Bird - e o cronotopo do interior¹¹ - representado pela mãe da protagonista. Os dois cronotopos estão dialogicamente relacionados e, a partir da interação/conflito de ambos, a história ganha forma, sentido e evidencia o processo de identidade a partir da atuação das forças verbo-ideológicas.

2. O tempo e o espaço que se interseccionam

Na concepção bakhtiniana (1998), cronotopo é uma categoria responsável por evidenciar a relação tempo-espaço como construção axiológica de um ser imerso em interações heterogêneas, complexas e valoradas. Essa categoria é essencial para o desenvolvimento das cenas na arte - seja na literatura seja no cinema - uma vez que ela é o centro da concretização figurativa, fazendo com que os enunciados e imagens não sejam meros construtos, mas adquiram valor ao orbitarem em um cronotopo, no qual se enchem de “carne e sangue” (Bakhtin, 1998) e, portanto, iniciam seu caráter imagético dentro do mundo da arte, já que tais enunciados mais do que estruturas ou exoesqueletos, estão recheados de valor, questão e composição axiológica. Assim, essa categoria pode ser entendida para além de um simples plano de fundo ou contexto, mas a fundamental relação entre espaço e tempo no qual um ser (ou personagem) está situado e que combinado aos enunciados que forma e os atos éticos que realiza compilam ações valoradas, situadas e relacionadas a um determinado tempo que corre e um espaço que se ocupa.

Em seus estudos sobre o cronotopo e, sobretudo, na sua dedicação ao estudo dessa categoria, a partir dos romances do autor alemão Goethe, fica evidente uma relação estreita entre o cronotopo e a identidade. Na perspectiva do autor, os sujeitos passam por um processo de crescimento genuíno, assim suas identidades devem desenvolver-se e eles devem ser capazes de desenvolvê-la. Sendo assim, a identidade não se limita a desdobrar ou revelar o que de certo modo sempre esteve presente (Morson & Emerson, 2008). A identidade vista dessa forma, concreta e acabada, foi muito comum em inúmeros mitos e epopeias dos heróis gregos, os quais mesmo com o decorrer do tempo e passando por determinados espaços, esses nada alteraram os seus pensamentos, visões e modos, uma vez que esse herói sempre pareceu completo e em uma jornada linear até alcançar seus objetivos. Bakhtin, então, percebe algumas mudanças nesse paradigma ao se debruçar sobre certos romances de Goethe categorizados pelo teórico como Bildungsroman¹². Nesse tipo de romance, as personagens não possuem identidades fixas, mas parecem sempre em construção ao longo do tempo transcorrido na trama em decorrência das experiências vividas. Essa

¹¹ Optamos aqui pela nomenclatura de interior ao invés de subúrbio - como é mais comum ser nomeado nos Estados Unidos - por uma questão mais restritiva de espaço. O subúrbio pode ser compreendido como locais de grandes centros que são mais afastados de onde moram as pessoas com maior poder aquisitivo. O interior, por sua vez, está afastado dos grandes centros e comporta tanto pessoas de alto quanto baixo valor aquisitivo. Assim, o termo é mais adequado para a situação retratada no filme em análise.

¹² A palavra alemã tem origem na junção dos termos “roman” (romance) e “Bildung” (formação), conceito filosófico que diz respeito à construção interna. Em resumo, o gênero é caracterizado como de formação por conter protagonistas que sofrem mutações identitárias ao decorrer do tempo na narrativa.

hipótese é reforçada por outro ponto elencado por Bakhtin que diz respeito ao fato desse crescimento genuíno significar, também, que os processos de edificação identitária podem ser explicados pela atuação de forças impessoais - as forças verbo-ideológicas, por exemplo - e não por leis causais mecânicas, nem por qualquer razão determinista. Fica evidente, então, a formação das identidades dos sujeitos a partir de um processo de interação do “eu” com o mundo, na qual o resultado dessas interações molda essa faceta de identidade. Além disso, por fim, fica em evidência a relação desse processo com o devir¹³, o qual estará presente no pensamento final sobre essa questão, no qual Bakhtin afirma serem essenciais o devir individual e histórico, uma vez que não são versões um do outro, nem tão pouco independentes. Antes, são relacionados, já que o crescimento individual não ocorre sozinho, mas moldado pela história e pelas forças sociais, as quais são muito mais do que meros planos de fundo.

Esses três pontos são essenciais para que se compreenda os sujeitos como historicizados, genuínos e, sobretudo, como participantes de um complexo circuito de interação que molda suas vivências e questões axiológicas. Daí a importância da percepção de Bakhtin ao compreender a poderosa relação entre o tempo e o espaço, afinal, essa interação entre os dois polos é constitutiva das interações dos sujeitos, tendo em vista ela não ser externa a ele, mas constitutiva desse, no qual opera singularizando os momentos históricos e sendo decisivo para a construção de gêneros discursivos e, por consequência, de enunciados. Isso quer dizer que “o homem se constitui como heterocronotópico, uma vez que diferentes imagens de si são relevadas nos diferentes cronotopos que lhe são constituintes e que são construídos por ele” (CASADO ALVES, 2012, p. 313). Dessa maneira, é possível compreender que os sujeitos se revelam a partir das diferentes situações de interação, as quais estão situadas espaço-temporalmente. Compreender as ações e formações de linguagem dos seres requer, portanto, um olhar cuidadoso para o recorte espaço-temporal no qual estão situados, a fim de compreender de forma mais pungente as superestruturas que estão edificadas nessa identidade aparente, revelada a partir da linguagem.

No seu estudo sobre o cronotopo, Bakhtin (1998) elenca alguns tipos de cronotopo como, por exemplo, o idílico-cíclico. Esse cronotopo é representado pela consequência da passagem dos anos e como sendo uma representação da progressão da infância para a juventude, a maturidade e a velhice. Ele é dito cíclico porque se repete em cada vida, independente de onde e quando a vida do sujeito se desenvolve. Nesse cronotopo, há uma certa falta de percepção do devir histórico, se compararmos ao devir individual. Isso porque o crescimento faz parte do ciclo da vida e, por consequência, esse cronotopo se repetirá naturalmente para todos os sujeitos que se mantenham vivos ao longo do ciclo natural da vida. Assim como no caso do herói grego, citado anteriormente, nesse cronotopo a identidade do herói não sofre com o passar do tempo e dos locais em que circula, uma vez que sua identidade já se encontra praticamente acabada e é o seu percurso, mais do que seus dilemas e reflexões pessoais, que importam mais para a construção do seu ethos. A sua jornada heroica é que o define.

Bakhtin elenca uma série de outros cronotopos, sobretudo alguns muito específicos que aparecerão em certos romances - como o próprio Bildungsroman. Apesar disso, é relevante o quanto a questão do ciclo natural da vida parece fazer parte de todos eles, uma vez que à medida em que crescem, os sujeitos vão tendo acesso a mais conhecimentos, oportunidades de interação e novas experiências, resultando na entrada em novos cronotopos e mudando a si mesmo - em forma de identidade - a partir da experimentação do mundo. As narrativas contemporâneas - seja na literatura seja nos filmes ou séries - assumem um caráter de emergência (BAKHTIN, 1998) no qual, segundo apontamentos de Morson e Emerson (2008, p. 425), seus divulgadores,

[...] o herói e a imagem do herói mudam, tornam-se, desenvolvem-se; além do mais, essas mudanças no próprio herói (em oposição às mudanças que meramente alteram o estatuto do herói) “adquirem significação de enredo, e com isso o enredo inteiro do romance é reinterpretado e reconstruído”. Tais romances são sobre o modo como as pessoas desenvolvem sua identidade, de preferência a apenas revelá-la. A entelêquia já não prescreve a

¹³ Bakhtin usa o conceito de devir de Kant, o qual diz respeito a uma espécie de fluxo permanente que cria, dissolve e transforma todas as realidades existentes.

identidade. Em vez disso, “o tempo é introduzido numa pessoa, entra em sua própria imagem, mudando fundamentalmente o significado de todos os aspectos de seu destino e de sua vida”

A partir desse entendimento, no qual o herói contemporâneo não é um ser imutável, transforma-se a partir das interações com o mundo e está inserido em algo muito além do que mero contexto, mas em um fluxo cronotópico em que espaço e tempo lhe constituem, é evidente uma visão cronotópica em que esse herói emerge juntamente com o mundo e reflete a emergência histórica do próprio mundo (BAKHTIN, 1998). Desse modo, no processo de vivência desse herói, ele estará saturado de tempo histórico, mas conserva sua iniciativa, criatividade e pensamento de ação, não sendo mero produto de seu tempo. Assim, “a força organizadora detida pelo futuro é, pois, extremamente grande” (BAKHTIN, 1998). Com futuro, Bakhtin se refere a algo não simplesmente biográfico ou utópico (MORSON & EMERSON, 2008), mas a “novos tipos de caráter e identidade que emergem juntamente com o mundo e a forma de emergência desse mundo” (idem). Nesse ponto, “os problemas da realidade e o potencial humano, os problemas da liberdade e da necessidade, e o problema da iniciativa criadora alcançam sua altura máxima” (BAKHTIN, 1998).

Destarte, a ideia inicial de um cronotopo idílico-cíclico se edifica para algo maior, não apenas focado no crescimento natural do sujeito, mas da sua relação com seu tempo e espaço e como isso afeta seu processo identitário à medida que nasce, cresce, desenvolve-se e, ao fim, morre. Sistematizando um circuito automatizado e de poucas possibilidades. Essa retomada teórica é fundamental para se ter claro ao tratar dos dois cronotopos objetivados por este trabalho - o representado por Lady Bird e o outro representado por sua mãe - nos referimos a dois cronotopos que refletem e refratam a realidade do mundo, os quais foram construídos a partir das forças sociais, da história e o devir individual. Essa variedade de fatores responsáveis por constituir os sujeitos e moldar suas realidades é imprescindível para se construir a ideia de que “os tipos pessoais não são repetíveis de época para época e de cultura para cultura” (MORSON & EMERSON, 2008, p. 428), mas singularizados, historicizados e particularmente distintos. Além disso, estar na mesma época e cultura não garante a vivência em cronotopos idênticos ou a construção de identidades e valores semelhantes. Isso será ilustrado na seção que se segue ao se discutir a concepção de identidade na modernidade líquida e sua relação com cronotopo.

3. Voar sobre as águas da modernidade líquida

A edição do Oscar de 2018 trouxe diversos filmes nos quais a questão da identidade foi extremamente latente. Personagens homossexuais, negros, mulheres e transexuais, por exemplo, tiveram na maioria dos longas indicados na premiação uma grande representatividade, o que representou um avanço na cena de produção cinematográfica americana, mas ao mesmo tempo deixou claro o longo caminho a ser percorrido em busca de uma equidade de discursos, ou para além disso, para a construção de fato de um heterodiscurso¹⁴ no cinema. Em Lady Bird, há a questão de identidades minoritárias - a própria família da protagonista é de origem hispânica - no entanto, isso não é tão explorado, tendo em vista o foco quanto a questão de a identidade estar centrada no indivíduo que se distancia axiologicamente de seu clã e daí, o embate se inicia.

As identidades culturais são entendidas aqui como as suturas culturais responsáveis por costurar os sujeitos as suas estruturas (HALL, 2015). Ou seja, a identidade é a responsável por estabilizar os sujeitos e os mundos sociais nos quais eles habitam, tornando ambos mais unificados e previsíveis. Essa identidade se constitui a partir da relação de interação entre o “eu” e a outro (idem) como parte natural de um processo de inacabamento (BAKHTIN, 2011). Assim, mesmo existindo uma espécie de núcleo ou essência interior no sujeito, essa está sempre em diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que vivem nesses mundos (HALL, 2015).

A partir dessa visão da identidade cultural, é possível perceber a importante relação dela com o tempo, assim como afirma Hall:

¹⁴ Categoria Bakhtiniana que diz respeito à aparição de diferentes vozes dentro de um enunciado.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não por algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre a unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do “eu” masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psinaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos “eus” divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2015, p. 24).

Apesar de não existir uma identidade pré-formada que antecede o nascimento do homem e sua interação na sociedade, existe uma série de discursos dominantes que o antecedem e tentarão mantê-lo em um determinado padrão social. Esses discursos, os quais são chamados de monológicos por Bakhtin (2008), tentam implantar uma verdade única bem como possibilidades únicas de ser, normatizando corpos e discursos a fim de que se tenha uma maior homogeneização dos sujeitos. Aqueles que vão contra esse discurso monológico enfrentam punições para tal, o que nada mais são do que as manifestações do machismo, homofobia, xenofobia e diversos tipos de preconceitos estruturais que, na condição de estrutural, revelam uma repetição histórica de punição àqueles que não conseguiram se manter na linha da identidade una e higienizada.

Na contemporaneidade, graças a diversos movimentos que, desde a modernidade, lutam contra as hostilidades dos discursos unificadores, muitas dessas violências têm diminuído sua força ou tendo que encontrar novas formas de atacar. No entanto, é sempre importante pensar a vastidão do mundo, suas diferenças sociais e econômicas, bem como o acesso de cada país ou região ao que chamamos de globalização. Ou seja, os frutos dessa luta contra os discursos monológicos chegam de forma mais lenta (ou ainda não chegou) em diversos locais, sobretudo se pensarmos as periferias de grandes cidades ou para além delas, as regiões ainda mais afastadas dos centros - o interior.

Tendo a ideia de uma identidade regida pela nacionalidade entrado em crise (BAUMAN, 2005), o país em que se nasce passou a dizer cada vez menos nas questões principais que constroem a identidade, sobretudo na sociedade de consumo na qual o que se consome - filmes, músicas, moda - acabam por simbolizar muito mais esse aspecto. Apesar disso, nascer em uma determinada região interiorana ainda diz muito sobre os sujeitos que lá nascem, uma vez que, tendo um discurso monológico maior pairando sobre todos os sujeitos que ali estão, é difícil não seguir o caminho ditado por esse discurso maior ao invés de dar ouvidos ao que pulsa internamente. Para Bauman, “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

A partir dessa discussão sobre identidade, retomamos novamente aos apontamentos de Morson e Emerson sobre o que Bakhtin descreve como o romance histórico, e porque o cronotopo desse romance parece tão importante para ele em relação aos demais.

[...] nos primeiros quatro tipos de romance de emergência, o homem se desenvolve efetivamente, mas esse desenvolvimento era “seu assunto particular, por assim dizer, e os resultados dessa emergência eram igualmente privadas e [puramente] biográfica”. Cada pessoa mudava e se desenvolvia, mas o mundo onde ela vivia era representado como estável; o herói aprendia, por exemplo, a se adaptar às leis imutáveis da vida. A experiência propiciada pelo mundo moldava o herói no Bildungsroman, porém o próprio mundo permanecia inalterado, “fundamentalmente imóvel e já-pronto, dado”. Uma percepção plena do tempo só se podia concretizar quando o impulso modelador de forma de um cronotopo específico concebia o mundo não como dado (dan) ou já-pronto (gotóv), mas como criado (sózdan) pelo esforço humano nas vidas de pessoas específicas reais (MORSON & EMERSON, 2008, p. 427).

Nesse sentido, é possível perceber essa emergência para além do romance, mas também presente em outras manifestações artísticas - como no cinema, corpus deste trabalho. Isso porque ao trabalhar a literatura, Bakhtin nada mais faz do que selecionar um corpus que reelabora a

realidade por meio dos signos artísticos, dessa forma, não se distancia de forma alguma do social e permite relações com outros artefatos linguísticos. No caso de *Lady Bird*, essa emergência é perceptível uma vez que ela não só não se adapta às leis imutáveis da vida, como coloca em risco a própria ordem organizadora desse cronotopo do interior representado pela sua mãe. Ou seja, ao compreender essa categoria como centro de estruturação no qual tempo e espaço em união fazem com que os sujeitos orbitem ao redor dela e tenham suas questões construídas por e a partir dela, é perceptível um rompimento desse cronotopo do interior pela protagonista e, além disso, um processo de corrosão deste, uma vez que ao se negar a orbitá-lo sua ação gera consequências para aqueles que o seguem.

Ao compreender o mundo social que habita como criado, ao invés de dado, *Lady Bird* faz com que sua mãe, sua família e muitas outras personagens do filme comecem a se questionar sobre a possibilidade de caminhos outros para suas vidas, o que até então era inimaginável, afinal, o destino de quem nasce em Sacramento sempre pareceu pré-pronto. Nesse sentido, parece que os personagens secundários da trama estão dentro daquela noção de cronotopo que discutimos no início deste trabalho, no qual de forma generalizada o cronotopo idílico-cíclico se estendia pelos sujeitos e, aparentemente, seu processo de vida estava apenas focado em um crescimento natural, sem se desviar dos discursos dominantes e tão pouco propiciam identidades destoantes daquelas que estão ali tidas como naturais. Quando um ser se revela como diferente, ele “ameaça” a estabilidade construída por esses outros sujeitos dentro da normalidade, e é aí que esse recebe a etiqueta de diferente (LOURO, 2016). Esse embate entre mãe - dentro do considerado normal - e filha - marcada como diferente - elucidam o embate cronotópico em estudo.

4. Os cristais longe dos grandes centros

A juventude é um período presente no ciclo natural da vida dos seres humanos, nesse sentido, ela se encaixa na definição de um cronotopo idílico-cíclico, assim como elucidado por Bakhtin (1998), uma vez que ele é repetível no desenrolar de todos os seres. No entanto, é impossível nos cronotopos da vida, assim como nos em análise neste artigo, ignorar a emergência histórica por trás dele. O desenrolar de um sujeito (ou herói) no qual o seu tempo e o seu local em estreita relação não influenciam na sua vivência e na sua construção identitária só é possível na literatura. Afinal, tempo e espaço constroem o cronotopo, a força motriz que dá sentido aos enunciados, identidades e, por consequência, ao mundo. Nessa linha de raciocínio, apesar da juventude ser um período repetível na vida de diversos sujeitos, esse período não deve ser entendido como único, homogêneo e repetível em sua essência, mas antes como particular, heterogêneo e historicizado. Ou seja, temos de falar de juventudes, as quais se diferenciam ao longo dos séculos, lugares e, muitas vezes, até dentro do mesmo tempo e espaço.

Ao tratar das personagens do filme percebemos com clareza o cronotopo da juventude na protagonista *Lady Bird*. Situada na modernidade líquida (BAUMAN, 2001), a personagem reflete e refrata diversas identidades juvenis as quais experienciam o mundo para além das fronteiras de suas casas, escolas e cidades. A cultura da conexão (JENKINS; FORD; GREEN, 2014) e da convergência (JENKINS, 2009) fizeram muito mais do que apenas facilitar os meios de comunicação. Na realidade, as ferramentas tecnológicas propiciaram aos sujeitos novos modos de interagir com o mundo e, por consequência, trouxeram novos sujeitos, culturas, modelos, conhecimentos e diversos outros enunciados para as arenas discursivas, propiciando interações, embates e reflexões até então contidas pelas fronteiras bem demarcadas dos espaços sociais. A partir do processo de desterritorialização (CANCLINI, 2015), o qual consiste justamente no intenso apagamento de fronteiras propiciados pela miscigenação cada vez mais crescente de diversas culturas e povos, os sujeitos ampliam cada vez mais o seu campo de visão para o mundo, o que ocasiona, por consequência, novas possibilidades de ser. Nesse novo circuito de conexões, a noção de tempo e de espaço se tornam mais fluidas, os sujeitos estão mais dispersos e fragmentados e suas identidades correm longe de um sistema estável, mas antes abundante e corrente.

Haja vista esse panorama, é possível mapear uma estrutura do que seria esse cronotopo da juventude, ainda que se tenha em vista este mesmo cronotopo estar no sistema social fluido, o que o faz mutante dependendo de qual jovem estamos falando. Nesse sentido, é possível estruturar um panorama cronotópico incompleto que dá conta de maneira geral dos jovens de forma generalizada. Esse se completará no momento da pesquisa, no qual o pesquisador juntará “as peças que faltam” a partir das pistas do ambiente e tempo histórico no qual estão seus sujeitos ou personagens (como farei a seguir para a partir do mapeamento chegar próximo do cronotopo representado por Lady Bird)¹⁵ Isso é possível porque, apesar de estarmos falando de um mundo tão grande e recheados de realidades distintas, também estamos falando de um mundo globalizado, que tende a construir diversas realidades, mas também generalizar muitas, como exemplifica Woodward (2014, p. 21):

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Essas novas identidades, caricaturalmente simbolizadas, às vezes pelos jovens que comem hambúrgueres do McDonald's e que andam pela rua de Walkman, formam um grupo de “consumidores globais” que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si. O desenvolvimento global do capitalismo não é, obviamente, novo, mas o que caracteriza a sua fase mais recente é a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades que, ao redor do mundo, são expostas ao seu impacto.

A partir dessa perspectiva, é razoável compreender que as juventudes imersas na modernidade líquida possuem muito em comum, apesar de muitos jovens estarem em polos totalmente opostos do globo terrestre. Apesar disso, seria um erro juntá-los em um mesmo cronotopo tido como juvenil, pois há cronotopos juvenis distintos regendo a relação entre esses jovens, o que varia de acordo com o local em que estão situados e do quanto a globalização é acessível a eles. Seguindo a discussão, o cronotopo da juventude pode ser compreendido como um período de extrema emergência histórica, no qual as interações com o mundo ganham maior importância - em relação à infância - e começa, de forma mais evidente, a construção de uma identidade a qual, substancialmente, mostra-se fragmentada e provisória, a medida em que esse é o período da experimentação do mundo, e é perfeitamente normal o teste de diversas máscaras, roupas, personalidades e ethos até que se encontre aquela que melhor lhe cabe. É também o período de grande desgaste à medida que muitas dessas escolhas signílicas não são bem vistas pelo espaço social que responde com violência - física ou simbólica - na tentativa de esconder aquilo que se revela. O cronotopo da juventude está muito próximo do cronotopo da estrada, há um caminho a ser percorrido, pessoas a serem encontradas e uma identidade a ser construída nesse caminho. A grande questão é que no fim dessa jornada não está a identidade completa, afinal, o sujeito está em constante processo de inacabamento (BAKHTIN, 2011), mas é justamente a partir dessa estrada e das interações que ela proporciona que esses sujeitos juvenis, a partir da contemplação do outro, conseguem enxergar melhor a si mesmo. E é esse o grande processo no cronotopo da juventude, a emergência do conhecimento de si, a partir de um mundo que inunda os corpos de história e significação.

A personagem Lady Bird é um exemplo de jovem que, nesse cronotopo, construiu sua imagem de modo a romper com as tradições e panoramas que a cercam. O grande exemplo ilustrativo disso é o seu nome. Tendo sido batizada com o nome de Christine, a garota se recusa a ser chamada assim e cria o epíteto Lady Bird. Essa nova nomeação é uma metáfora de tudo o que a personagem é: rebelde - uma vez que até o próprio nome que está ligado a uma decisão sobre ela que não foi decidido por ela é recusado -, criativa - tendo em vista o nome estar ligado a sua afinidade pelas artes as quais por natureza vão ao encontro de um sentido além da concretude da realidade - e transgressiva - a medida em que sua nova identidade vai muito além de um nome, mas encontra um caráter transgressor em relação às identidades homogêneas que a cercam em sua pequena cidade.

Sobre essa cidade, Sacramento, percebemos uma infinidade de pessoas que nasceram ali, estudaram ali e, muito provavelmente, vão morrer ali. Os horizontes dessas pessoas têm um sol

¹⁵ Processo metodológico ancorado por Ginzburg (1968), o qual coloca o pesquisador como detetive na busca das informações e respostas a partir das pistas dadas pelo seu objeto de estudo.

que nasce e se põe nas fronteiras da cidade, sendo inimaginável, e até desconfortável, imaginar-se em uma realidade outra. Para Lady Bird, e para muitos jovens os quais se encontram na mesma situação, é ilógico manter esse pensamento porque, para eles, essas fronteiras não estão bem estabelecidas dada as constantes interações que eles mantêm com o mundo para além dessa cidade por meio das redes sociais, revistas de moda, blogs e livros ambientados em outros locais. É justamente nessa interação com essas realidades outras que esses sujeitos começam a se constituir a partir de um outro diferente ao qual sempre estiveram habituados, e esse é, portanto, o início de uma nova formação identitária que uma vez não mais baseada somente no padrão da cidade pequena, formará um ser híbrido que chamará atenção nesse meio e, certamente, enfrentará obstáculos para manter esse aspecto novo.

Nesse sentido, é possível perceber uma série de forças centrífugas ocasionando dispersões nesse ambiente cristalizado e quase em inércia do interior. Primeiro, temos os catalisadores dessas identidades dissidentes - filmes, séries, livros, programas de TV, revistas e diversas outras produções ou suportes - responsáveis por fazer esses sujeitos se constituírem de uma nova forma a partir da interação com esses outros, sejam do mundo da arte - personagens literários ou cinematográficos - sejam do mundo da vida - cantores, atores, artistas e demais sujeitos os quais seus papéis fogem das narrativas interioranas. À medida que essas ferramentas promovem um encontro e acabamento destoante, está funcionando como uma força centrífuga, tornando o espaço social mais heterogêneo. Por consequência, esses sujeitos, ao assumirem suas novas identidades, também funcionarão como força centrífuga para muitos dos sujeitos com os quais se relacionam, uma vez que esses ao interagirem com o diferente correm o risco de ali, naqueles corpos “estranhos”, encontrarem acabamento e, também, quebrarem com a certa estabilidade social que existe naquele espaço.

Sabendo que, como propôs Isaac Newton, para toda ação há uma reação, é previsível que essa força centrífuga entrará em embate com uma centrípeta. Nesse caso, está a mãe de Lady Bird, a sua grande vilã em termos de identidade, uma vez que ela estará sempre em embate com a filha tentando formatá-la ao espaço e tempo que estão situados e sentindo incômodo toda vez que a garota pretende alçar voos para longe das fronteiras da cidade e todos os valores que ela representa. Nesse sentido, ao se falar de um cronotopo do interior, é visível um cronotopo no qual a história tem fundamental importância, uma vez que organiza uma tradição que deve ser seguida e perpetuada para as gerações seguintes, mas também uma certa busca incessante por um panorama idílico-cíclico, justamente por essa urgência em se manter as coisas fixas, generalizadas e estáveis para todo e qualquer sujeito que habite o ambiente interiorano. Aparentemente, pretende-se chegar a um ideal do herói grego, no qual durante toda a sua trajetória o tempo, a história e os espaços que circulam não alterarão em nada a sua identidade. Na realidade, esses sujeitos devem crescer, aprender as regras daquele local, viver de acordo com elas, reproduzir, e passar adiante essas leis. O cronotopo do interior, ao contrário do da juventude que está em processo contínuo, fluido e fragmentado está, na realidade, parado, concreto, rígido e cristalizado, sobretudo por estar longe dos grandes centros, o que o faz sofrer uma corrosão mais lenta e permanecer engolindo diversos sujeitos por um período muito maior.

Uma grande questão é entender a formação da identidade como tendo, intrinsecamente, a formação da diferença. Isso porque, segundo Woodward (2014, p. 42)

A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...] as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles”. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação.

Nas portas desse cronotopo do interior, discursos monológicos circulam com maior força e poder entre os sujeitos, normatizando seus corpos e punindo aqueles que se distanciam do ideal por ele estabelecido. Ao estabelecer uma identidade como padrão e se contemplar identidades outras, essas são tratadas como o estranho e são elas que sofrem retaliação para se igualarem aos outros, afinal, esses são maioria. Apesar de muitos movimentos celebrarem a diversidade, nesses ambientes as diferenças servem justamente para reafirmar o que é certo e colocar em evidência os

modelos que não devem ser seguidos. É nessa trajetória que certos pensamentos acabam se tornando estruturais, resultando em uma sociedade que já não consegue se livrar de certos posicionamentos completamente por, historicamente, esses pensamentos terem circulado com tanta força e certeza que é difícil desconstruí-los hoje. É assim com o racismo e a homofobia, por exemplo, os quais rondam sociedades como a brasileira e norte-americana há séculos, apesar de um longo processo de luta, permanecem presentes nos sujeitos e, sobretudo, nos sujeitos do interior onde esses discursos atuam com ainda mais poder. Assim, Marion, mãe de Lady Bird, funciona como a força contrária à da filha, uma força centrípeta. Essa figura da mãe pode ser vista de forma muito clara nas sociedades americanas (incluindo aqui a América Latina), uma vez que ao se distanciar do caminho estabelecido como ideal, a mãe ou o pai quase sempre tentam intervir para voltar seus filhos aos trilhos que levam ao ideal de identidade.

A partir disso, nota-se uma situação que se perpetua ao longo da história das relações familiares, o conflito de gerações. Os embates em casa são sempre comuns ao longo da juventude justamente pelo embate dos cronotopos distintos - os quais como organizadores de enunciados, identidades e estruturas sociais promovem o embate ao encontrar um outro diferente. A importância de analisar esse conflito é compreender que não estamos tratando apenas de uma questão de normalidade familiar, desapego de um filho que cresce e se encaminha para a vida adulta ou qualquer aspecto meramente comum. Na realidade, estamos falando de um processo de envelhecimento que é extremamente doloroso e tortuoso para muitos sujeitos. Isso porque, dentro de uma realidade interiorana americana, Lady Bird enfrenta, sobretudo, o problema de uma mãe que não vê futuro no sonho da filha ser uma grande artista e se afastar das fronteiras da cidade rumo a Nova Iorque. Apesar de apenas com essa intenção a personagem já burlar, e muito, o projeto de sujeito de Sacramento, ela não chega nem perto do desafio de Lucas - seu colega de classe e primeiro namorado - que no meio da narrativa se descobre gay. Ao se revelar, o rapaz será interpretado pela comunidade como um grande farsante que escondeu esse tempo todo aquilo que sempre sentia, além de sofrer as penitências por conta disso.

Nessa linha de raciocínio, é preciso mais do que nunca voltar à Moita Lopes (2006) quando esse ressalta a importância de se ouvir as vozes do sul, as suas questões, problemas e dilemas. As américas possuem uma pesada herança colonial para as minorias. O racismo fruto da escravidão, o machismo fruto do sistema social europeu, a homofobia resultante do próprio machismo e fortificada pela forte religiosidade sentenciam diversos corpos à marginalização, ao silenciamento e, muitas vezes, à morte. As forças centrípetas - pais, professores, familiares e, muitas vezes, até amigos - quase nunca tentam manter os sujeitos dentro do padrão de forma pacífica, mas antes se sobrepondo a essas pessoas como modelo e as excluindo socialmente.

A arte, ao que parece, tem sido a válvula de escape para onde correm feridos todos esses sujeitos violentados por conta de suas identidades. É no objeto artístico que essas realidades têm sido reelaboradas e propiciados aos sujeitos se encontrarem, ou ao menos vivenciarem quem realmente são a partir da alteridade com as personagens fictícias. O heterodiscurso da arte tem sido motor para a corrosão de modelos, práticas naturalizadas e cristalizadas.

Considerações finais

O Oscar de 2018 trouxe para o tapete vermelho às identidades e, no caso de “Lady Bird”, é palpável uma identidade que, certamente, representou muitos dos atores presentes na cerimônia. Isso porque, dadas as condições do mundo capitalista, suas demandas e nossas necessidades enquanto sujeitos imersos nele, a vida de artista não é exatamente aquilo que nossos pais desejam que seguimos. A protagonista do filme, no entanto, representa muito mais do que apenas alguém que luta por seus sonhos, representa antes uma jovem que se nega a ser menos do que aquilo que é exatamente, e vai contra os discursos de unificação.

O discurso artístico foi usado nos últimos anos como ferramenta de luta e de visibilidade de muitos grupos e sujeitos os quais foram lançados insistentemente para os armários, guetos e valas. A arte, ainda que muitas vezes elitista, resistente a algumas manifestações e inacessível, tem cada

vez mais dado refúgio às vozes do sul, para que se amplifiquem, se façam ouvidas e cheguem àqueles que representam.

O embate entre Lady Bird e sua mãe revelam o cronotopo da juventude e o cronotopo do interior, ambos extremamente diferentes, mas prementes de uma relação dialógica para se constituírem e se construírem socialmente. Ora, sem um cronotopo marcado por forças centrípetas na tentativa de manter um determinado local muito rígido em suas fronteiras territoriais e identitárias, não poderia haver um outro revolucionário, cheio de forças que apontam para diferentes possibilidades e rompe com este. Na realidade, ainda que todo o conservadorismo do mundo fosse extinto, ainda seria necessário mantê-lo vivo na mente dos sujeitos, afinal, sem memória do que nos prende, sem parâmetros de liberdade, como saberemos a hora de voar?

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.
- CASADO ALVES, M. D. P. Revista Signótica, Goiás, v. 24, 2012.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: companhia das letras, 1989.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Aleph, 2015.
- JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. Tradução Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORSON, G. EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.
- SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: uma Introdução teórica e Conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 07-71.

O SÉRIO-CÔMICO NA LITERATURA DE MASSAS: REPERCUSSÕES DA COSMOVISÃO CARNAVALESCA, UMA QUESTÃO DE MEMÓRIA¹

Rafael Oliveira da Silva²
Maria da Penha Casado Alves³

Resumo: A carnavalização insere no romance hibridações, as mais diversas *mésalliances*, bem como representações discursivas que estão em desacordo com a cosmovisão oficial da vida. Dessa forma, instaura-se o mundo às avessas. O romance de fantasia se apropria desse discurso carnavalizado para trazer outras representações da realidade, sendo estas representantes das vozes marginalizadas, dos desejos impossíveis, das vontades que não se podem realizar no mundo real; o romance de distopia, por sua vez, trata dos futuros possíveis da humanidade e, para isso, carnavaliza o presente num futuro distópico; por conseguinte, a fantasia distópica une traços desses dois tipos de romance da literatura de massas. Com base nisso, o presente trabalho se insere na Linguística Aplicada, apresenta uma análise qualitativa dos dados e se propõe tencionar as repercussões da cosmovisão carnavalesca no romance de fantasia distópica *Temporada dos Ossos* (2016) e, além disso, problematizar as relações dialógicas entre a literatura de massas e os gêneros pertencentes ao sério-cômico e a repercussão deste através do primeiro. Os gêneros do sério-cômico, para Bakhtin (2010), mantêm uma profunda relação com o folclore carnavalesco, ao qual, uma vez introduzido na literatura, é denominado de carnavalização da literatura. Com base nisso, neste trabalho, parte-se do paradigma indiciário de Ginzburg (1986) a fim de rastrear na produção do romance pós-moderno da literatura de massas, mais precisamente na fantasia distópica, rastros das três peculiaridades fundamentais a todo gênero do sério cômico (BAKHTIN, 2010).

Palavras-chave: Sério-cômico. Literatura de massas. Carnavalização. Fantasia. Distopia.

Introdução

Embora a literatura juvenil já tenha passado por diversos marcos ao longo de sua consolidação enquanto dentro do universo literário; tais como a literatura fantástica, com *Harry Potter*, a distopia, com *Jogos Vorazes* e o young adult, com *A Culpa É das Estrelas*, ela ainda tem muito o que provar no que diz respeito a sua valoração enquanto leitura, enquanto objeto de pesquisa na academia, enquanto literatura.

Cabe aqui, então, questionar justamente essas vozes monologizadoras que tendem a classificar a literatura juvenil como mero produto de consumo que não forma leitores, que não altera a vida do leitor e que não tem relação alguma, não dialoga, com textos clássicos, por exemplo. Ao tratar dos gêneros do discurso, Bakhtin (2010) afirma que este nunca se esquece de seu passado e sempre é novo e velho ao mesmo tempo, ou seja, está sempre em diálogo com os gêneros que compõem a sua *archaica*, tendo em vista que

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário (BAKHTIN, 2010, p. 121) [Grifos do autor].

¹ Pesquisa financiada pela agência de fomento CNPq.

² Mestrando em estudos da linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: rafaelodsilva@gmail.com.

³ Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC com Pós Doutorado pela UNICAMP. Profa. Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: penhalves@msn.com.

Isto posto, desconsiderar os infinitos diálogos que se estabelecem entre os gêneros ao longo de sua formação é ignorar completamente a natureza inacabada da linguagem e das práticas discursivas através das quais ela é refletida e refratada. Qualquer romance produzido atualmente pode, inevitavelmente, dialogar com todos aqueles que contribuíram para a consolidação do gênero com o passar do tempo. Apenas resgatando sua *archaica* é que podemos compreendê-los em sua inteireza no momento presente. O mesmo fez Bakhtin em seu livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), no qual ele aponta para o surgimento do romance polifônico dostoiévskiano, mas não deixa de resgatar os gêneros carnalizados que foram basilares para que esse surgisse.

Assim sendo, tendo como pista esse constante diálogo do gênero discursivo com aqueles que o constituíram ao longo de seu desenvolvimento social e histórico, o presente trabalho visa rastrear as pistas do diálogo entre a literatura de massas e os gêneros do sério-cômico descritos por Bakhtin (2010) como representantes da literatura carnalizada e, para isso, parte de uma breve análise do romance de fantasia distópica *Temporada dos Ossos* (2016).

1. Revisando o sério-cômico: peculiaridades fundamentais ao gênero

Por se tratar de uma construção social e histórica, para que seja possível abordar um gênero discursivo existente no presente, faz-se necessário tratar das transformações sofridas pelo enunciado ao longo de sua consolidação enquanto forma relativamente estável. Tal abordagem é feita por Bakhtin em seu livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), a fim de tratar dos gêneros que levaram ao surgimento do romance dostoiévskiano, ou variante dialógica do discurso (BAKHTIN, 2010). Para elucidar esses diálogos ele retoma sua discussão acerca da carnalização da literatura, pondo em foco gêneros pertencentes ao sério-cômico.

Para ele, esses gêneros se opunham aos gêneros ditos sérios, como a epopeia, a tragédia, a história, a retórica clássica, etc. e mantinham uma profunda relação com o folclore carnavalesco (BAKHTIN, 2010), ou seja, tratam-se de representantes da literatura carnalizada⁴. Segundo ele: “todo o campo do sério-cômico constitui o primeiro exemplo deste tipo de literatura” (BAKHTIN, 2010, p. 122). Dessa maneira, ao tratar das peculiaridades fundamentais dos gêneros do sério-cômico, por conseguinte, ele está também tratando de peculiaridades da literatura carnalizada.

Partindo da sátira menipeia e do diálogo socrático, Bakhtin (2010) elenca três peculiaridades fundamentais a todo gênero do sério-cômico:

A primeira peculiaridade de todos os gêneros do sério-cômico é o novo tratamento que eles dão à realidade. (...) Pela primeira vez, na literatura antiga, o objeto da representação séria (e simultaneamente cômica) é dado sem qualquer distância épica ou trágica, no nível da atualidade, na zona do contato imediato, e até profundamente familiar com os contemporâneos vivos e não no passado absoluto dos mitos e lendas. Nesses gêneros os heróis míticos e as personalidades históricas do passado são deliberada e acentuadamente atualizados, falam e atuam zona de um contato familiar com a realidade inacabada.

A segunda peculiaridade é inseparável da primeira: os gêneros do sério-cômico não se baseiam na lenda nem se consagram através dela. Baseiam-se conscientemente na experiência (...) e na fantasia livre; na maioria dos casos, seu tratamento da lenda é profundamente crítico, sendo, às vezes, cínico desmascarador. (...)

A terceira peculiaridade são a pluralidade de estilos e a variedade de vozes de todos esses gêneros. (...) Caracterizam-se pela politonalidade da narração, da fusão entre o sublime e o vulgar, do sério e do cômico, empregam amplamente os gêneros intercalados (...) (BAKHTIN, 2010, p. 122-123).

Os gêneros do sério-cômico, portanto, rompem com os padrões estabelecidos pelos gêneros ditos sérios, a exemplo da epopeia, que retrata histórias gloriosas de heróis imaculados e fadados ao sucesso. No sério-cômico não somente as representações refratadas no interior do enunciado são alteradas, a exemplo da profanação do herói que desce ao inferno e se encontra com figuras históricas em estado de decadência, como Dante n’*A Divina Comédia*, mas também a estrutura

⁴ Bakhtin classifica assim a literatura que apresenta em seu enunciado uma cosmovisão carnavalesca, ou seja, um enunciado que reflete e refrata os ritos do carnaval em seu discurso.

estilística do enunciado, uma vez que este passa a contar com gêneros intercalados, vozes outras, diferentes narrações, ou seja, adquire um heterodiscurso.

Bakhtin viu nesses gêneros uma das três raízes básicas para o romance europeu, sendo as outras duas a épica e a retórica (BAKHTIN, 2010). Segundo o filósofo da linguagem: “é no campo do sério-cômico que devemos procurar os pontos de partida do desenvolvimento das variedades da linha carnavalesca do romance” (BAKHTIN, 2010, p. 124). Com base nisso, a seção seguinte, trata-se das repercussões do romance de fantasia e distopia, pertencentes da literatura de massas, enquanto representantes modernos, entre outros, da variedade carnavalesca do romance.

2. A literatura de massas e suas nuances: repercussões da fantasia e da distopia

Antes de tratar de fato de algumas das peculiaridades do romance de fantasia e de distopia, cabe tratar da literatura de massas em si. Para tal, cabe revozear a discussão levantada por Regina Zilberman (1987) acerca do tema. Ao tratar dos livros best-sellers, ou seja, daqueles livros populares entre seu público de consumo, ela levanta a recorrente dicotomia que assombra a literatura de massas: literatura ou produto de consumo?

Ao traçar um panorama histórico da ascensão da literatura de massa, ela aponta para alteração da abrangência do popular. Se antes o popular “indicava as camadas simultaneamente produtoras e destinatárias de um tipo de literatura considerada mais espontânea e de manifestação predominantemente oral” (ZILBERMAN, 1981, p. 100), a partir de 1750, passa a indicar a arte como produto e que se dá entre todos os grupos e em grande quantidade, que atinge, quase com a mesma intensidade, as camadas inferiores e superiores da sociedade.

Aliado a isso, é preciso levar em consideração também a popularização da literatura advinda da Revolução Industrial, o que contribuiu ainda mais para a edificação da ideia desta enquanto produto de consumo. A partir desse panorama histórico, a autora discorre acerca de valorações ideológicas da literatura de massa que a configuram enquanto mal a ser combatido pelo bem, a literatura oficial e boa.

Todos esses aspectos culminam numa revisão da Teoria da Literatura no que concerne aos elementos presentes nas narrativas best-sellers, a literatura de massa, enquanto produto de consumo. Segundo aponta Zilberman (1981), são eles: as fórmulas narrativas repetidas à exaustão, a fim de obter uma maior vendabilidade dos livros; a pouca durabilidade dos produtos, uma vez que gêneros pertencentes a esse tipo de literatura tendem a cair no esquecimento, bem como novos gêneros surgem na mesma frequência; e, por fim, a falta de uma liberdade de criação, visto que a literatura de massa prefere ser adquirida por seu público fiel a chocar seus leitores com novas experiências, consolidando-se assim como um produto e não um objeto estético.

Tal levantamento histórico da trajetória da literatura de massas, bem como de seu valor estético quase nulo perante instituições oficiais como a Teoria da Literatura, põe em evidência a necessidade se repensar não somente a literatura de massas, mas também a visão dessas instituições oficiais perante ela, uma vez que é preciso levar em consideração também as vozes que a literatura de massas elucida, pois estas correspondem a vozes do popular, vozes marginalizadas, silenciadas, etc. Deixando de lado a questão da fórmula da literatura de massas, é preciso que mudemos a nossa visão da instabilidade da arte apontada por Zilberman, uma vez que é justamente essa instabilidade que propicia o constante surgimento de formas híbridas, dentro e fora da literatura, novos padrões estéticos, semânticos, etc. Trata-se de um movimento normal, apontado por Bauman (2001), como reflexo da liquefação advinda da modernidade.

Além disso, ao contrário do que propõe a Teoria da Literatura, segundo Zilberman (1981), a literatura de massas não parece se submeter a uma falta de liberdade de criação, pelo contrário, opta com bastante frequência por chocar o seu leitor e ir ao embate das vozes centralizadoras da sociedade. Bons exemplos dessas tendências da literatura de massas são os romances de fantasia e distopia.

O romance de fantasia, apesar de já estar presente na literatura de massas há um bom tempo, atingiu seu marco consolidador entre o público mais jovem com o surgimento da saga *Harry Potter* em 1997 escrito pela autora britânica J.K. Rowling. As aventuras do jovem bruxo logo atingiram o

patamar de best-seller mundial e seu sucesso foi tão grande que, além de ganhar 7 sequências, ainda contam com 10 filmes, sendo 8 originais da saga e 2 sendo uma expansão desse universo, bem como uma cultura de fãs tão grande que proporciona a venda de canetas, cadernos, roupas, jogos, entre outros produtos de consumo relacionados à história.

No entanto, o mais importante a se ressaltar no presente trabalho é que o livro forma leitores, leitores que podem ou não se enveredar por outras leituras, adentrar nos clássicos, continuar na literatura de massas, entre outras coisas. Os leitores da saga Harry Potter são apresentados a um universo no qual a existência de criaturas fantásticas é algo comum, ou seja, um universo em que o irreal não existe. É dentro desse universo que diversos dilemas sociais, de gênero, etc., são levantados e discutidos, dilemas esses que propõem novas experiências aos leitores, que os põe em diálogo com a realidade que os cercam.

Para Rosemary Jackson (apud BORDINI, 1981), é justamente isso que a fantasia busca apresentar: a evidenciação do não dito e do não visto na cultura, o silenciado, o marginalizado, o tornado invisível, por conseguinte essa prática de evidenciação se dá através da subversão da ordem oficial da vida, ou seja, da carnavalização. É dessa maneira que se questionam valores, apresentam-se outras visões da realidades, elucidam-se outras vozes: é convivendo com bruxos, fantasmas, duendes, indo ao hades ou ao olimpo; ou ainda tratando dos corpos (grotescos ou não) e sua relação com os sujeitos enquanto reflexo da pressão da sociedade, etc.

Se o romance de fantasia busca pôr em xeque a realidade através da elucidação de vozes, corpos, realidades apagadas, silenciadas ou ignoradas, o romance de distopia, por sua vez subverte a realidade com base no que já existe, no que já foi possível observar na cosmovisão oficial da vida. A ideia da distopia surge num contexto histórico do século XX em que o homem passou a ter a oportunidade de vislumbrar o futuro. Após a Revolução Industrial, foi possível pensar na próxima invenção tecnológica, no próximo meio de transporte, bem como nas benesses que o futuro poderia trazer.

Entretanto, do mesmo progresso advindo das novas tecnologias e ideias vieram as duas Grandes Guerras Mundiais, armas químicas, governos totalitários, bombas de hidrogênio e tantos outros meios de aniquilação da vida humana. Nesse contexto, Rodrigues (2015, p. 27) afirma que

[...] as distopias surgiram, então, num movimento contrário às utopias – onde uma arquitetava um mundo bom, construído por homens justos, a outra enxergava um mundo cruel, com sistemas aprisionadores e líderes totalitários e no qual o avanço só serviria para trazer a destruição do homem em sua integridade. As distopias surgiam como uma oposição e uma vazão de todo ceticismo e pessimismo latentes numa época de grandes tormentas ideológicas.

No entanto, para que se torne possível uma melhor compreensão da distopia, acreditamos que não é possível pensá-la de maneira dicotômica em relação à utopia, mas sim em uma relação paralela. A distopia se apropria de ideais utópicos e subverte seu sentido maior, fazendo com que as bases que sustentam um mundo bom também sejam usadas para fundamentar um mundo cerceador, sombrio e catastrófico. Nas distopias, antes de mais nada, instaura-se um falso discurso utópico que tende a levar à opressão. Assim como, na vida, por meio de líderes populistas como Hitler, governos autoritários e fascistas ganharam força com um discurso disfarçado de conservador, mas que, na verdade, está empenhado em eliminar o outro, o diferente, estrangeiro que é tido como detentor de todo mal.

Nesse sentido, a distopia aparenta se configurar em um embate de utopias que nos leva a refletir acerca do nosso presente e do nosso futuro, mas sem que esqueçamos do passado. Tendo em vista o panorama histórico que sustenta o surgimento da distopia, e levando em consideração exemplares clássicos como *Admirável Mundo Novo* (1932), de Aldous Huxley, 1984 (1949), de George Orwell e *Fahrenheit 451* (1953), de Ray Bradbury, é possível afirmar que “através do exagero e da projeção para o futuro, a distopia mostraria o que poderia acontecer se as circunstâncias presentes não fossem corrigidas” (RODRIGUES, 2015, p. 32).

Apesar dos romances distópicos terem sido um marco da literatura do século passado, aparentemente, muito se tem a falar ainda dos possíveis futuros que assombram o século XXI. Um

dos marcos recentes da literatura de massas é uma saga de romances distópicos: *Jogos Vorazes* (2008), da autora norte-americana Suzanne Collins. No romance, acompanhamos uma história ambientada num futuro distópico no país Panem. Todo o país é controlado pelo poder da Capital e é dividido em 12 distritos que são forçados ao isolamento.

O mote central da história se dá quando a jovem Katniss se voluntaria a participar dos jogos vorazes, um evento anual no qual dois jovens de cada distritos lutam até à morte pela sobrevivência enquanto todo o país os assiste de suas casas para que sejam lembrados de uma revolta ocorrida décadas atrás. A exemplo do romance de fantasia, bem como dos gêneros do sério-cômico, o romance distópico nos apresenta a uma outra interpretação da realidade, uma cosmovisão carnavalizada. Nessa realidade, imperam o autoritarismo, a repressão das minorias, o controle e a vigilância da população e ainda vozes de resistência a estes. A distopia, ao ser inserida na literatura de massas, contradiz mais uma vez os seus críticos e mostra que seu leitor se mantém sim atento aos acontecimentos da sociedade que o circunda.

Ao alterarem a cosmovisão da realidade, a fantasia e a distopia exploram terrenos já conhecidos pelos gêneros do sério-cômico: tratam do grotesco, do riso, apresentam uma caricatura da vida que ora elucida os seus contornos apagados, ora realça seus defeitos mais sombrios. O palco para esses acontecimentos são os espaços comuns como as ruas, as praças, as feiras, ou ainda os espaços imaginários como os ministérios da magia, escolas de bruxaria, etc. É em meio a estes palcos refletidos e refratados na literatura que também parece surgir uma nova repercussão dos gêneros da literatura de massas aqui citados: a fantasia distópica.

A fantasia distópica, como observam, Casado Alves & Silva (2018) e Matangrano (2018), se dá na fusão entre os eixos semânticos da fantasia e da distopia. Dessa maneira, na fantasia distópica, se por um lado existem as representações do irreal, do sobrenatural, do apagado, do silenciado, por outro temos a representação das vozes silenciadoras, autoritárias, dos mecanismos de controle da população e das demais representações semântico-axiológicas da fantasia e da distopia.

Em seu artigo acerca do romance de fantasia distópica brasileiro, *Ordem Vermelha: Filhos da Degradação*, Matangrano (2018, p. 5) sugere que o termo fantasia distópica foi

proposto para analisar a obra enquanto subversão da própria ideia de distopia (a rigor, sempre partindo de uma pessimista premissa futurista para a realidade) e de alta fantasia. De certa maneira, isso acontece pelo fato de ele realocar uma sociedade distópica em um mundo secundário singular, regido por magia, dentro de universo fantasista (...); enquanto redireciona o sense of wonder da fantasia para um “sentido de alerta” ou “aviso de incêndio”, (...), além de apresentar uma possibilidade de sociedade decadente regida por governo teocrático ditatorial.

Na fantasia distópica, portanto, é possível afirmar que não se está apenas retratando um mundo distópico, mas, além disso, esse tipo de romance apresenta seres mágicos que agem para que o sistema ditatorial que rege a sociedade ali representada seja instaurado e mantido. Tendo com exemplo o livro *Temporada dos Ossos* (2016), da autora inglesa Samantha Shannon, podemos observar alguns desses aspectos, tais como: a ambientação no ano de 2059, num mundo em que a clarividência é real e espíritos coexistem com a humanidade, bem como a junção elementos fantásticos e distópicos em uma narrativa que constrói o palco da história no país de Scion, na cidade de SciLo (Londres).

Na cidade futurística, toda clarividência era proibida e os clarividentes são

a minoria que o mundo não aceita. Não fora dos limites da fantasia, e até ela foi proibida. Nossa aparência é como a de todas as outras pessoas. Às vezes agimos como todas as outras pessoas. De várias maneiras, nós somos como todas as outras pessoas. Estamos em toda parte, em todas as ruas. Vivemos de um jeito que você pode considerar normal. contanto que não olhe com muita atenção (SHANNON, 2016, p. 13).

E ainda

toda clarividência era proibida, é claro, mas o tipo que dava lucro era considerado pecado capital. (...) A penalidade oficial para esse tipo de crime era a execução por asfixia com nitrogênio (...). Eles diziam que era como ir dormir, mas ainda praticavam enforcamentos públicos e as inevitáveis torturas por traição (SHANNON, 2016, p. 15).

É nesse mundo que a protagonista Paige Mahoney, uma clarividente das mais fortes, está inserida: um mundo no qual pessoas não tem liberdade de simplesmente existir ou de ir e vir, pois os cidadãos de SciLo são constantemente vigiados e os clarividentes caçados, dividido por seções numeradas de I a V e não por bairros, cidades, etc. Um evento chamado “temporada dos ossos” ocorre em SciLo a cada 20 anos e captura clarividentes para serem levados à cidade prisão de Sheol I. Lá descobre-se que seres fantásticos chamados “rephaim” estão por trás da manutenção do regime totalitário da cidade, o que reforça ainda mais a ideia de uma fantasia distópica.

Com base na discussão levantada na presente seção, na seguinte, retoma-se a questão dos gêneros do sério-cômico, mais precisamente da sátira menipeia, a fim de elucidar o diálogo destes com a fantasia distópica.

3. O grande final no qual tudo de novo começa: repercussões do sério-cômico na fantasia distópica

Um ouvido sensível sempre adivinha as repercussões, mesmo as mais sensíveis, da cosmovisão carnavalesca.
Mikhail M. Bakhtin

Os gêneros do sério-cômico se configuram, para Bakhtin (2010), como exemplares perfeitos de uma literatura carnalizada. Segundo ele, “a ‘sátira menipeia’ tornou-se um dos principais veículos e portadores da cosmovisão carnavalesca na literatura até os nossos dias” (BAKHTIN, 2010, p. 129). É justamente devido a essa forte presença da cosmovisão carnavalesca que partiremos das pistas deixadas por ela na fantasia distópica a fim de rastrear um diálogo entre esta, gênero pertencente à literatura de massas, e a sátira menipeia, gênero pertencente ao sério-cômico.

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), Bakhtin enumera 14 peculiaridades da sátira menipeia das quais apenas as mais pertinentes ao evidenciamento do diálogo entre esta e a literatura de massas serão abordadas e discutidas no presente trabalho. Dessa maneira, cabe iniciar tratando da capacidade do gênero de se desprender da lenda, bem como do seu não compromisso com a verossimilhança da vida em sua narrativa (BAKHTIN, 2010). Em paralelo, como visto anteriormente, a fantasia distópica narra acontecimentos de um futuro (ou de um presente não nomeado) que não tem nenhuma obrigação com a representação verossímil da realidade, pelo contrário, antes, subverte e questiona a ordem oficial da vida.

Na menipeia “a fantasia não serve à materialização positiva da verdade, mas à busca, à provocação e principalmente à experimentação dessa verdade. Com esse fim, os heróis da menipeia sobem aos céus, descem ao inferno, (...), são colocados em situações extraordinárias” (BAKHTIN, 2010, p. 130). Corroborando com a peculiaridade anterior, Bakhtin afirma que a fantasia da menipeia serve à busca, à provocação e à experimentação da realidade. Tais peculiaridades da fantasia se encontram também na fantasia distópica, uma vez que tanto a fantasia quanto a distopia tem essa finalidade.

Além disso, em *Temporada dos Ossos* a fronteira entre o mundo dos espíritos e dos humanos não existe, dessa maneira, são os mortos que adentram na representação da realidade, sem ser preciso que os heróis viagem ao céu ou ao inferno para que esse contato seja estabelecido. Outra peculiaridade afirma que na menipeia, a ideia não teme o ambiente (BAKHTIN, 2010), por causa disso, as aventuras ocorrem nos mais variados locais, sejam estes cemitérios, feiras, estradas, etc. No livro sob análise, as histórias se desenvolvem nas favelas de SciLo e posteriormente retrata também outros ambientes precários nos quais se encontram aqueles considerados escória pela sociedade.

Assim como a fantasia distópica põe em xeque as questões últimas ligadas ao seu leitor, sejam elas sociais ou pessoais, ao elucidar a luta de classes ou os corpos marginalizados, também “a menipeia é o gênero das ‘últimas questões’, no qual experimentam as últimas posições filosóficas. Procura apresentar, parece, as palavras derradeiras, decisivas, e os atos do homem, apresentando em cada um deles o homem em sua totalidade” (BAKHTIN, 2010, p. 131). Ambos os gêneros se caracterizam pela síncrese dessas questões últimas da realidade.

Outra peculiaridade comum a ambos os gêneros é a experimentação moral e psicológica (BAKHTIN, 2010), que busca destruir a integridade moral e psicológica do homem no mundo da

vida. Para tal, traz para a narrativa a representação da loucura, bem como de qualquer estado anormal da psique humana que possa ser tido como não pertencente à cosmovisão oficial:

São muito características da menipeia as cenas de escândalos, de comportamento excêntrico, de discursos e declarações inoportunas, ou seja, as diversas violações da marcha universalmente aceita e comum dos acontecimentos, das normas comportamentais estabelecidas e da etiqueta, incluindo-se também as violações do discurso (BAKHTIN, 2010, p. 134).

No livro de Shannon, as personagens presas em Sheol I vivem em um estado anormal de psique. São sujeitadas a ambientes precários e situações mortais que violam a marcha aceita comum dos acontecimentos (BAKHTIN, 2010). Na cidade prisão, não existem normas de convivência, ou sanitárias. A população “hárlí”, que são aqueles capturados nas temporadas dos ossos, mas que, por algum motivo, são expulsos das dependências da cidade prisão, vivem no centro da cidade onde são forçados a comer restos e fazer apresentações artísticas para entreter os rephaim. Literalmente pão e circo. Essa passagem, novamente, nos remete ao ambiente carnalizado que circunda os gêneros carnalizados do sério-cômico, tais como a sátira-menipeia.

Além disso, elucidamos aqui o constante jogo de oxímoros presente nos dois gêneros, no caso de *Temporada dos Ossos* por meio de representações do bem e do mal, herói e vilão, humanos comuns e clarividentes, do luxo e da miséria, da riqueza e da pobreza, etc.. Além disso, o emprego dos gêneros intercalados, o que contribui para a heterogeneidade de vozes dentro do romance (BAKHTIN, 2010), bem como do teor jornalístico tanto da menipeia quanto da fantasia distópica, que enfocam os acontecimentos ideológicos da atualidade, sendo estes aqueles refletidos e refratados pela fantasia e pela distopia na forma dos corpos fantásticos, dos discursos opressores, da vigilância, da violência velada, etc..

Por último, simbolicamente, e até o momento, os pontos de vista inusitados de narração, a exemplo do ponto de vista de gigantes que enxergam o mundo de maneira superior. Em *Temporada dos Ossos* é possível identificar também essa peculiaridade. Em certo momento do romance, a protagonista Paige projeta seu espírito no corpo de uma borboleta e narra o que vê através de seus olhos:

Eu me vi num mundo de sonhos. Um mundo de cores coberto por uma luz ocre. A borboleta passava os dias se alimentando de flores, e suas cores opulentas formavam todas as suas memórias. (...) Caminhei pelo plano onírico orvalhado, indo em direção à parte mais clara. (...) Eu nunca tinha me sentido tão livre. (...) Era tão indolor, tão fácil, tão bonito, como se eu tivesse me soltado de algemas pesadas. A sensação era natural. Isso era o que o meu espírito ansiava fazer: passear em terras desconhecidas. Ele não aguentava ficar preso em um único corpo o tempo todo. Tinha o desejo de viajar (SHANNON, 2016, p. 224).

Considerações inacabadas

A literatura de massas, ao contrário do que revoseia o senso comum, tem muito a oferecer ao seu sujeito leitor. Não se trata de uma produção alheia à realidade, não se trata de uma produção meramente comercial, não se trata de uma produção feita num único molde eternamente. Os gêneros de tal literatura, bem como qualquer gênero, tratam-se de uma construção histórico-social, não de uma invenção imediatista sem ligação com seu passado, pelo contrário, carregam em si pistas e rastros que nos levam em direção aos gêneros com os quais esses dialogam.

A partir desses indícios, torna-se possível elucidar diálogos como o da literatura de massas e da sátira menipeia, por exemplo. A fantasia distópica, bem como a fantasia e a distopia, gêneros que fazem parte de sua arcaica, apresentam peculiaridades que repercutem aquelas apontadas por Bakhtin como pertinentes à menipeia e, por conseguinte, aos gêneros do sério-cômico, gêneros que constantemente punham a realidade em cheque, expunham as verdades que geralmente eram silenciadas e apagadas e davam uma nova identidade à produção literária de seu tempo.

Assim o faz a fantasia distópica, assim o faz outros gêneros da literatura de massas como o Young Adult, o horror, a ficção científica, etc. Esta está sempre buscando outras formas de representar a realidade que não àquelas já vistas na “literatura oficial” ou na vida e seus leitores,

por conseguinte, uma vez que são eles que elevam esses livros ao patamar de best-sellers, por exemplo, estão sempre demandando outras representações, representações que corroborem com suas múltiplas identidades, vontade, desejos, anseios, etc.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de dostoiévski**. Tra. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jahar, 2001.
- BORDINI, Marta da Glória. **O temor e a subversão do além**. p. 11-23. In: ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa**. São Paulo: Vozes, 1981.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: companhia das letras, 1989.
- MATANGRANO, Bruno Anselmi. **Ordem vermelha: filhos da degradação, entre a alta fantasia e a distopia**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, Brasília, n. 56, ed. 5620, jan./abr. 2019.
- RODRIGUES, Paula Martins. **A narrativa distópica juvenil: um estudo sobre jogos vorazes e divergente**, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- SILVA, Rafael Oliveira da; CASADO ALVES, Maria da Penha. **O corpo em cinder: duas perspectivas da fantasia distópica**. No prelo, 2018.
- SHANNON, Samantha. **Temporada dos ossos**. Trad. Cláudia Mello Belhassof. Rio de Janeiro: Fantástica Rocco, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. Quem se importa com os gêneros da literatura de massa?. p. 100-107. In: ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa**. São Paulo: Vozes, 1981.

**PALAVRA NEUTRA DA LÍNGUA:
A QUESTÃO DO ENSINO**

Vol. 4

A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO SUJEITO-ALUNO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marco Antonio Villarta-Neder⁵

Andreiza Aparecida dos Santos Rodrigues⁶

Saulo Gilvan Francisco⁷

Resumo: Propõe-se, neste artigo, como objetivo, realizar uma análise bakhtiniana de algumas competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com relação ao trabalho com gêneros textuais, e, ainda, analisar até que ponto as concepções de enunciado, sujeitos e sentido que amparam o conceito de gêneros discursivos, já que é o conceito a partir do qual foi elaborada a noção de gêneros textuais, dialogam com a proposta da BNCC. Uma vez analisada essa questão, discutir, igualmente, se é possível ler nesse documento propostas de trabalho que se proponham a se assumir como *dialógicas*. Finalmente, como se configura essa palavra da BNCC como palavra dialogal. Para cumprir tal intento, serão utilizados os conceitos de diálogo, enunciado e gênero discursivo, a partir de Bakhtin (1979, 2011, 2016) e Volóchinov (2018, 2019). Metodologicamente será utilizada a visão dialética e dialógica, característica da abordagem a partir do referencial bakhtiniano e o processo de cotejo/correlação⁸, consequência da adoção de um conceito relacional, como o de enunciado/enunciação, que pressupõe a relação com uma anterioridade e uma posterioridade.

Palavras-chave: Diálogo. Gêneros Discursivos. BNCC.

Introdução

Os currículos escolares da Educação Básica brasileira tem se organizado em torno de competências, conceito advindo, principalmente, das reflexões teóricas do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Supostamente, a partir do final dos anos 1990, logo após a promulgação da atual Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDBEN), buscou-se reformular os currículos para responder de maneira mais efetiva aos desafios e necessidades da sociedade brasileira.

Sob esse contexto, e a partir de leituras do conceito de gêneros do discurso, trabalhados por autores do Círculo de Bakhtin (principalmente Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov), os currículos de Língua Portuguesa passaram a tomar como unidade de trabalho os *gêneros textuais*, que constituem uma releitura, principalmente do ponto de vista da Linguística Textual, do conceito bakhtiniano de *gêneros discursivos*.

As questões de natureza teórica, epistemológica e axiológica envolvidas nesses recortes/aportes nos documentos oficiais e/ou em materiais didáticos voltados para o trabalho com a Língua Portuguesa na Educação Básica são cruciais em termos de quais compromissos são efetivamente estabelecidos para com um protagonismo dos sujeitos envolvidos. A dúvida que sempre paira é se a pretensa visão dos documentos de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o uso da língua acontece de fato.

Dentro desse horizonte, este artigo propõe, como objetivo, uma análise bakhtiniana de algumas competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com relação ao trabalho com gêneros textuais (terminologia usada pelo próprio documento). Pretende-se analisar até que ponto as concepções de enunciado, sujeitos e sentido que amparam o conceito de gêneros discursivos (ponto de partida do conceito de gêneros textuais) dialogam com a proposta da BNCC. Uma vez analisada essa questão, discutir, igualmente, se é possível ler nesse documento propostas de trabalho que se proponham a se assumir como *dialógicas*. Por último,

⁵ Doutor em Letras. Docente da Universidade Federal de Lavras. villarta.marco@ufla.br.

⁶ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras. Universidade Federal de Lavras. isa911catleia@gmail.com.

⁷ Acadêmico do curso de licenciatura em Letras. Universidade Federal de Lavras. saulo.francisco@estudante.ufla.br.

⁸ Соптнесение (*sootnessenie*).

pretendemos considera como essa palavra da BNCC se configura, na tríade *palavra alheia, palavra minha, palavra neutra*.

Para cumprir tal intento, serão utilizados os conceitos de diálogo, enunciado e gênero discursivo, a partir de Bakhtin (2011, 2016) e Volóchinov (2019). Metodologicamente será utilizada a visão dialética e dialógica, característica da abordagem a partir do referencial bakhtiniano e o processo de cotejo/correlação⁹, consequência da adoção de um conceito relacional, como o de enunciado/enunciação, que pressupõe a relação com uma anterioridade e uma posterioridade.

1. Corpus: Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC daqui em diante), após anos de discussão com a sociedade brasileira, por meio de variados setores representativos da Educação, nas três esferas da federação (municípios, Estados e União), foi promulgada de maneira mais centralizada, na sua versão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017 e, na sua versão para o Ensino Médio, em 2018.

Neste artigo estamos nos utilizando da versão para o Ensino Fundamental. Baseia-se, como documentos oficiais anteriores, norteadores da Educação Brasileira, em conceitos como *competências* e *habilidades*, entre outros. No recorte aqui estabelecido, esses dois é que ocuparão o foco de nossa discussão.

Tais conceitos são amparados nas formulações do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para fins da nossa análise, cabe citar uma definição do referido autor:

Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não é um gesto dado, mas sim um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade. (PERRENOUD, 1999, p. 35)

A escolha dessa explicação, entre tantas outras, na obra de Perrenoud, indica de nosso viés analítico, que o próprio autor pressupõe e valoriza as competências como *processuais* e, ainda, como *práticas sociais*. Um dos questionamentos aos documentos oficiais que, desde o final dos anos 1990, subsidiam a (re)configuração da educação brasileira, é que, muitas vezes, tentam conciliar concepções pouco compatíveis do ponto de vista epistemológico (e axiológico).

Esse trecho de Perrenoud pode nos levar a considerar que não há uma distância tão grande entre a noção de práticas sociais que estão na base do referencial bakhtiniano e a concepção de ensino-aprendizagem proposta pelo autor suíço.

Estabelecida essa premissa inicial de análise, podemos nos debruçar sobre como, em alguns momentos, a BNCC trata das questões ligadas a competências e habilidades como fundamento do trabalho com Língua Portuguesa. Quando o texto do documento está construindo a transição entre aspectos concernentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em um quadro que nomeia como “Síntese das Aprendizagens”, estabelece como pressuposto a seguinte competência: Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (. (BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental, nd¹⁰, p. 57)

Em um ponto adiante, quando a BNCC vai introduzir o trabalho específico com linguagens, há um quadro com habilidades esperadas. Destacamos, para análise, mais à frente neste artigo, a seguinte:

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. (BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental, nd, p. 135)

⁹ Соотнесение (*sootnessenie*)

¹⁰ Embora, como documento oficial, se constitua como publicação, o documento oficial, presente no site do Ministério da Educação não apresenta ficha catalográfica e nem data de edição. Por essa razão, decidimos não colocar nenhum dado sobre isso, já que seria interpolação a uma informação não dada pelo próprio MEC.

Juntamente com habilidades de reconhecimento e interpretação de estratégias autorais e de interpretação dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, a habilidade acima propõe a criação de narrativas ficcionais. “com certa autonomia”. Na sequência, quando a BNCC define o campo de atuação no ensino-aprendizagem de linguagens no Ensino Fundamental, exibe um quadro com as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento, entre os quais destacamos:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental, nd, p. 134)

Por fim, o último trecho que gostaríamos de destacar é quando trata mais especificamente dos gêneros textuais e das práticas sociais, bem como da relevância desse tipo de proposição de trabalho. O documento faz as seguintes considerações nessa direção:

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. [...] A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. . (BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental, nd, p. 136 – destaques do próprio texto)

À primeira vista, a BNCC da Educação Infantil/do Ensino Fundamental parece referendar as concepções de Perrenoud e serem convergentes com os compromissos epistemológicos e axiológicos do referencial bakhtiniano. Discutiremos isso mais adiante.

2. Um olhar bakhtiniano

Partimos, nesse nosso texto, de alguns conceitos bakhtinianos, que são *diálogo*, *enunciado* e *gêneros discursivos*. Antes de apresentá-los, cabe destacar que o alicerce mais importante do referencial do Círculo de Bakhtin é a maneira como é concebida e tratada a relação eu/outro. Entendemos que, ao escolher esses conceitos como elementos necessários para o processo analítico que pretendemos empreender nesse artigo, estamos enfocando essa dinamicidade constitutiva da relação com o outro. No caso educacional essa visão matiza sutilezas de concepções que podem apontar direcionamentos axiológicos nos documentos analisados.

Em seu texto *Gêneros do Discurso*, Bakhtin trata, em um dado momento, dessa relação dinâmica entre os sujeitos:

[...] Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominados réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2016, p. 29-30)

Diálogo, bakhtinianamente, não se restringe a uma alternância vocal ou temporal dos sujeitos envolvidos. Para além disso, concebe que esses sujeitos, nessa alternância, marcam-se como posições no mundo, posições essas que são decisivas para que o outro sujeito encontre esse lugar como um onde a partir do qual possa se ver de fora (*vnienakhodímost* – *exotopia*) e atribuir-se uma conclusibilidade/acabamento/inteiraza (*polnota*) que, apesar de provisória, é decisiva para essa mútua constituição (de si e do outro).

Outro conceito fundamental é o de enunciado. Em russo a palavra *высказывание* (*vyskázývânie*) designa o processo de enunciar, o que abrange, ao mesmo tempo o processo

(enunciação) e o produto (enunciado). Para Volóchinov, “Todo enunciado, mesmo quando escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta.” (VOLÓCHINOV, 2019a, p. 169). Diz ainda que

Nunca poderemos compreender a construção de um enunciado (por mais autônomo e finalizado que ele nos pareça) sem considerar que ele é só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto a própria vida social e a própria história. (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 267)

Essa segunda citação permite que prestemos a atenção nesse movimento ininterrupto do enunciado nessa orientação retrospectiva e prospectiva. E, ainda mais importante, evidencia que esse fluxo é também da vida social e da história. Não é possível se conceber um gênero discursivo sem assumir essa visão de história e das práticas sociais.

Finalmente, Bakhtin, logo no início de seu texto *Gêneros do Discurso* traz o conceito de gêneros do discurso, que nos interessa diretamente neste artigo:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016, p.11).

Cabe destacar, nessa citação já bastante conhecida, algumas questões. A primeira, é a da concretude e unicidade dos enunciados; a segunda, a de que esses enunciados têm que ser pensados sob a perspectiva dos campos de atividade humana em que ocorrem/em que são produzidos e, finalmente, a de que, sendo enunciados, os gêneros do do discurso têm que ser pensados nessa corrente retrospectiva e prospectiva de que qualquer enunciado participa.

Para analisarmos o posicionamento do texto da BNCC (e não somente seu conteúdo, já que não postulamos que os enunciados signifiquem apenas por sua construção), vamos rapidamente abordar a questão dos três aspectos da palavra, como entende Bakhtin. O autor russo analisa que Bakhtin, ao tratar da palavra, destaca três aspectos:

[...] Pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2016, p. 53)

Sobre essa questão, vamos além das concepções que a BNCC expressa. Discutir os aspectos da palavra, sobre a BNCC, implica também abordar como e se esse documento se constitui como palavra para os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem de língua(gem) no sistema educacional brasileiro, principalmente considerando-se o Ensino Fundamental.

Estabelecidos esses pressupostos teórico-epistemológicos, vamos, na sequência, proceder à análise do *corpus* adotado para este trabalho.

3 Os enunciados da BNCC - análise

Iniciamos nossa análise pela habilidade EF35LP25, citada algumas páginas atrás, nesse mesmo artigo. Os destaques de leitura que fizemos são dois: o da criação e da autonomia dos alunos no trabalho com os gêneros.

No referencial bakhtiniano, é fundamental prezarmos os enunciados, os gêneros e a relação intersubjetiva como concretas e únicas. Isso significa que tanto a linguagem, quanto os sujeitos estão se (re)construindo constantemente e que, em cada acontecimento (*sobytie* – que é algo que fazemos juntos, que vivemos juntos) os sentidos vão se reconfigurando, assim, como os sujeitos, na consciência que constroem – conjuntamente com o outro – sobre si e sobre o outro. Isso implica considerarmos, nos campos de atividade humana em que o gêneros são produzidos, nos quais eles

circulam e são recebidos, há que atentar para as condições concretas que esses sujeitos vivem nessa produção, circulação e recepção.

Dessa ótica, qualquer ser humano minimamente atento a essas condições reais de funcionamento dos gêneros sabe que não é em todos os gêneros que todos os sujeitos participam de todas essas instâncias. Podemos ser leitores extremamente argutos da estrutura e do funcionamento, com todas as suas consequências socio-históricas, antropológicas, culturais, políticas e ideológicas de um gênero, sem que participemos, por exemplo, necessariamente, de sua produção. A maioria dos eleitores não elabora pronunciamentos políticos, mas é possível ser capaz de adotar uma postura participativa e crítica em relação a eles.

Essa não participação isonômica de todas as três dimensões (produção, circulação e recepção) também decorre que, do ponto de vista epistemológico-axiológico do Círculo de Bakhtin, a compreensão é um ato, uma *atividade responsiva ativa*. Como diz Volóchinov,

“[...] cada elemento semântico isolável do enunciado, assim como o enunciado em sua totalidade, é traduzido para nós para outro contexto ativo e responsivo. Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232)

Portanto, ao colocar a instância de criação como uma meta de caráter geral, no âmbito desse trabalho, sem ressaltar que só caberia em algumas situações, a BNCC permite indiciar, ao mesmo tempo, uma concepção de criação irreal em vários dos contextos de efetiva produção, circulação e recepção de gêneros (ainda que textuais), bem como uma não consideração axiomática da compreensão como ato criativo do sujeito. Considerando-se que temos uma longa tradição de tratamento da relação ensino-aprendizagem enquanto recepção de conteúdos prontos, como uma mera absorção mecânica do aprendiz, fica, no mínimo suspeita de superficialidade ou vagueza essa não consideração. Se não for, ainda um resquício dessa concepção precedente...

Quanto à questão da autonomia, outro aspecto chama a atenção. O conceito de gêneros discursivos pressupõe uma concepção de constituição intersubjetiva dos sujeitos. A concepção de *autonomia*, sem maiores explicações (que não ocorrem em direção diferente em outras aparições no texto do documento oficial), centra o processo em um só sujeito.

De uma perspectiva bakhtiniana, algo como um protagonismo só seria possível, pensando-se na construção conjunta de que o sujeito seria capaz de participar plenamente, como esperado nos campos de atividade humana em que tal gênero é produzido, circula e é recebido.

Na citação seguinte, sobre o Campo artístico e literário, a questão parece ser melhor trabalhada no texto do BNCC. Mas, no geral, o texto do documento é vacilante com relação às concepções mais intersubjetivas e de uso concreto da língua(gem).

Essa imprecisão e pouca acuidade pode ser percebida na última citação, sobre os gêneros, especificamente. As práticas de “curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc” são tratadas como “para além dos gêneros” e não como réplicas de enunciados, já que, para o escopo conceitual de gêneros discursivos, segundo o próprio Bakhtin, “gêneros são enunciados” (com características específicas em relação a enunciados tomados em um âmbito micro, claro).

A questão, logo na mesma página do documento, das *Fake News* também demonstra a mesma visão. Conceber que basta comparar diferentes veículos de mídia para discernir se há uma *Fake News* ou não deixa de ser uma aposta teórico-epistemológica-axiológica no sentido congelado NA palavra.

Uma abordagem mais condizente com a noção de gêneros discursivos, em sua concretude e efetivamente vendo a língua(gem) como prática social, em diálogo com outras práticas sociais, iria buscar essa construção do lugar crítico do sujeito-aluno-leitor em conceitos como tom/entonação, estilo ou projeto de dizer. E, ainda que se adotasse outro referencial teórico, em conceitos retóricos como *ethos* e *pathos* e não no “conteúdo” das notícias em diferentes veículos midiáticos.

Essa visão bakhtiniana – da obrigatoriedade de se considerar a língua viva, o uso - pode ser tomada de vários momentos da teoria. Destacaremos um deles:

[...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar-se a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si com os olhos do outro [...] (BAKHTIN, 2011, p. 13).

O interessante dessa citação que selecionamos é que a questão é abordada do ponto de vista da autoria. Autoria, bakhtinianamente, não é somente a produção de textos, mas a produção de sentidos, o que, além de perpassar a compreensão responsiva ativa, é indissociável da dimensão que possibilita que os sujeitos, autores-leitores e leitores-autores, se constituam intersubjetivamente, sem álibi.

Por último, cabe fazer um comentário pontual, analítico, sobre a questão do diálogo. Bakhtin destaca em seu texto *Apontamentos de 1970-1971*, que

Todas as palavras, para cada ser humano, compartilham as suas próprias e as alheias, mas os limites entre elas podem se mover e nesses limites se passa uma luta (corpo-a-corpo) dialógica tensa.” (BAKHTIN, 1979, p. 348 – *IS ZAPISSEI 1970-1971*) – tradução própria¹¹.

Diálogo, bakhtinianamente, não é uma noção de conversa alienada e alienante com o outro. Pela constituição intersubjetiva dos sujeitos, esse contato com o outro – que bakhtinianamente sempre é assumido como devendo ser ético, assumindo o ônus inescapável dessa responsabilidade – é sempre tenso. O que não impede, de maneira alguma, que seja construtivo e respeitoso.

Como documento oficial elaborado para ser o norteador – obrigatório – de toda parte comum dos currículos brasileiros, o texto da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental parece nem se dar conta de que essa noção intersubjetiva e responsável está na base dos conceitos que foram pinçados no referencial bakhtinianos.

A partir dessa análise acreditamos, podemos dizer, também, com relação aos conceitos de competência e habilidades, advindos das formulações teóricas de Philippe Perrenoud: embora se constituam dentro de outro referencial, a importância desses conceitos serem tomados dentro de uma dimensão dinâmica de práticas sociais e de história – importância frisada pelo próprio Perrenoud – parece sugerir que também tais noções foram refratadas e, infelizmente, parecem reduzidas a uma perspectiva epistemológica e axiológica que não difere muito das práticas anteriores, norteadoras da educação brasileira.

Sobre os aspectos da palavra, apontados por Bakhtin e em cujo eixo temático este artigo se insere, podemos perceber que, ao não considerar o processo dinâmico dos gêneros enquanto enunciados que aludem retrospectiva e prospectivamente não somente a enunciados enquanto produtos, mas ao processo de enunciação de sujeitos que se constituem intersubjetivamente, a BNCC deixa de abordar princípios axiomáticos dos conceitos com que trabalha.

A palavra *neutra* da língua, que não pertence, de maneira constitutiva, a ninguém A PRIORI, transita de palavra *alheia*, palavra inesperada, estranha do outro (tchujoe – чужое) para palavra *minha*, exatamente pelas práticas sociais vividas conjuntamente no acontecimento/na coexistência¹²/no acontecer¹³ (*sobytie* – *событие*). Não é na exaustividade do trabalho com o maior número possível de gêneros que se pode garantir aos alunos uma boa formação curricular. Aliás, somente de ponto de vista de uma concepção de currículo como meramente amálgama de conteúdos que se pode conceber tal trajetória.

O próprio Bakhtin destaca várias vezes o caráter multiforme e inesgotável dos gêneros do discurso, já que existem tantos quanto os campos da atividade humana. Além disso, também se modificam à medida que esses campos vão se transformando.

¹¹ Tradução de Marco Antonio Villarta-Neder a partir do texto russo. Cf. o original: Все слова для каждого человека делятся на свои и чужие, но границы между ними могут смещаться, и на этих границах происходит напряженная диалогическая борьба (BAKHTIN, 1979, p. 348).

¹² Tradução proposta por Ekaterina Vólkova Américo.

¹³ Tradução proposta por Tatiana Bubnova.

Sendo assim, o que a proposta da BNCC analisa aponta é, ainda, uma concepção estática da palavra, neutra DA/NA língua. Aliam-se os sujeitos, suas práticas, suas co(n)vivências. O que resta das práticas sociais sem a concretude da vida ?

Considerações finais

Foi proposta deste artigo empreender uma análise bakhtiniana de algumas competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com relação ao trabalho com gêneros textuais. Pretendeu-se analisar até que ponto as concepções de enunciado, sujeitos e sentido que amparam o conceito de gêneros discursivos (ponto de partida do conceito de gêneros textuais) dialogam com a proposta da BNCC. Pretendeu-se, finalmente, que analisada essa questão, discutíssemos se é possível ler nesse documento propostas de trabalho que se proponham a se assumir como *dialógicas*.

Em nossa breve análise, procuramos destacar o quanto o documento oficial da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental não se compromete, nos excertos selecionados para o *corpus* deste artigo com as concepções fundantes do campo bakhtiniano em relação a gêneros discursivos e aos próprios conceitos de Philippe Perrenoud.

Parafraseando Furlanetto (2011), podemos considerar que a palavra do outro coloca diante do sujeito a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). No caso do sujeito-aluno o dialogismo com a palavra do outro sentidas como suas, são o fato primário da consciência humana expresso em memórias, conforme Bakhtin.

Um documento oficial como a BNCC tem um duplo papel: articular construções curriculares como um fator de construção da sociedade brasileira como um todo, dentro de um caráter identitário, sem prescindir, é claro das especificidades; permitir às escolas, aos professores e alunos que todos esses agentes e essas instâncias se organizem, com suas vivências próprias em torno desse projeto identitário mais amplo.

Ao final de nossa análise, temos dificuldade de perceber como a BNCC pode efetivamente dar conta desses papéis de subsidiar o fio condutor da educação brasileira sem demonstrar clareza de concepções.

Ao tratar enunciado e gêneros ainda como produto (em parte porque não considera a dinâmica processual, sociodiscursiva e histórica das práticas sociais e em parte porque leva em conta a participação dos sujeitos dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola, como construtores intersubjetivos da linguagem e da própria vida) fica difícil acreditar em uma implementação de um trabalho com uso concreto da língua(gem).

Quando os professores estão trabalhando com ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com os processos de escrita, por exemplo, eles se deparam com duas formas de ver a escrita: produto e processo, produto que se conclui de um processo; processo que leva a um produto. O professor vê a escrita somente como produto, o que dificulta para o sujeito - aluno o desenvolvimento de sua competência redacional. E o professor tem um papel fundamental na consciência dos alunos a respeito da necessidade de um planejamento, assim como a escuta que o professor pode/deve desenvolver, intersubjetivamente, da vida e das práticas socioculturais e históricas dos alunos. Algumas das quais participa junto. Outras que traz de seus campos de atividade. Outros, ainda, que os alunos trarão dos campos de atividade de que participam e que são próprios, mas, nem por isso prescindindo da convivência com outros sujeitos.

Dessa forma temos, na primeira forma da dimensão, ou seja, a linguagem como elemento que estabelece as relações entre os sujeito-aluno e o sujeito-professor em sala de aula, que ao mesmo tempo estabelece a relação entre os sujeitos e propicia a experiência da interseção ou interação entre interlocutores. Assim, o sujeito-aluno se encontra em uma dada relação dialógica entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto, com o texto. Como ponto de chegada e de partida.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução do russo, posfácio e notas por Paulo Bezerra. Notas da edição russa por Serguei Bótcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estetika Slovesnogo Tvortchestova**. Moskva: Iskusstvo, 1979.
- BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e para Ensino Fundamental. ND.
- FURLANETTO, M. M. **Os gêneros do discurso na esfera escolar: relações interpessoais e conhecimento para a/na prática**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do russo, notas e glossário por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio Introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- VOLÓCHINOV, V. N. As mais novas tendências do pensamento linguístico no Ocidente. In VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução do russo, ensaio introdutório e notas por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a.
- VOLÓCHINOV, V. N. A construção do enunciado. In VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução do russo, ensaio introdutório e notas por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019b.

“EU NÃO QUERO FAZER DO MEU JEITO, QUERO FAZER DO JEITO CERTO!”: ENUNCIÇÃO, DISCURSO E SENTIDOS

Jullie Belmonte de Aguiar¹

Resumo: Baseando-se em estudos da infância, na filosofia da linguagem e pautada nos estudos bakhtinianos, trago conceitos como alteridade, dialogismo e constituição de palavras próprias e alheias para dar conta de responder a um enunciado infantil que remete dinâmicas de criação e formação de sujeitos. Indo além, entra em cena uma discussão sobre gêneros e especificidades das ciências humanas. A produção de conhecimento deve desenvolver-se de forma a abordar a construção dos sujeitos e dos sentidos, trazendo novos desafios teóricos-epistemológicos.

Palavras Chave: Autoria. Formação. Bakhtin.

Introdução

Situada no campo da filosofia da linguagem, busco aprofundar a compreensão sobre os processos relacionados aos diálogos de formação. Especificamente, o ponto de partida para a reflexão que se segue é a enunciação de uma criança de 5 anos ao ser incentivada a escrever à sua maneira. A resposta veio de forma rápida e afirmativa: “Eu não quero fazer do meu jeito, quero fazer do jeito certo!”, fazendo-me refletir sobre várias questões.

Partindo dos estudos da infância, o qual considera as crianças sujeitos de direitos, atores sociais e produtores de culturas, busco olhar para esse enunciado infantil de forma ampliada, atentando as nuances que podem passar despercebidas.

1. Sujeito e Autoria

Considerando uma posição que não concebe a ideia de infância sendo universal e única, mas como uma área pluriparadigmática, que busca por meio das áreas dos saberes diversas e a partir de suas relações (antropologia, história, psicologia) dar contas de questões. Além disso, a construção social dessa categoria denominada infância remete a paradigmas relacionados às mudanças estruturais na sociedade. Crianças produzem sentidos e formas de ser e ver o mundo.

A pesquisa em ciências humanas é desenvolvida por sujeitos, sujeitos estes que estão imersos na linguagem. A linguagem revela maneiras de perceber o mundo e atribuir sentidos, o discurso remete vivências e perspectivas.

O objeto específico das ciências humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as ciências humanas têm, portanto, essa especificidade de um objeto não ter apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (AMORIM, 2002, p.10).

A pesquisa ocorre no discurso, discurso esse emitido por vozes de sujeitos que possuem uma história e renovam os sentidos. Analisando a visão do evento, posso perceber que a criança possui uma noção do que é esperado, do que é certo. E recusa-se a fazer de qualquer jeito, quer fazer de forma a atender as expectativas geradas por outros, mas também por ela. Qual o sentido essa criança está atribuindo em sua escrita?

Analisando os discursos e sentidos empregados nas relações dialógicas existentes, na sociedade e o modo como elas se cruzam para dar conta das questões, além do modo de ser contemporâneo, podemos observar que a formação dos sujeitos passa por categorias e noções únicas e irrepitíveis. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos.

¹ Graduanda em pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: jullie.bel.aguiar@gmail.com

2. Sentidos e significações

Esse semestre estou participando de um curso de extensão na Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) com o tema diálogos em formação. Nas primeiras aulas discutimos palavras enunciadas em nossas cartas de intenção para participação do curso e adentramos num jogo de sentidos até começarmos a bordar imagens de nossas infâncias. Várias questões foram trazidas à tona, já na sistematização e reflexão da experiência, o que mais me chamou a atenção foi como regredimos ao nível simbólico ao testar uma linguagem que não dominamos. Apelamos para códigos da escrita, a arte tem o potencial para falar melhor e infelizmente nos afastamos dela.

Fomos solicitadas a falar com a linha, e como foi uma experiência desafiadora. Marisol, professora que coordena os encontros, fez uma analogia que me fez despertar para um olhar mais sensível: “A gente encara a agulha como o menino encara o lápis”. Não gostamos de errar, queremos nos manter sempre pontuais e brilhantes em nossas tarefas. Resistimos ao que não sabemos.

A teoria bakhtiniana nos instiga a pensar questões relativas à autoria e como se desenrolam processos ativos e dinâmicos de ressignificação.

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

A potência dessa criança que enuncia em querer fazer do jeito certo, abre possibilidades de se pensar na nossa constituição enquanto estamos resistindo para sermos coerentes em nossas produções.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites. Nem nos sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento subsequente, futuro 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, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão de forma renovada (em novo contexto) (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Ao decorrer de seu processo de letramento, no qual a aluna é geralmente solicitada a escrever listas de nomes dos colegas, ela têm contato com um vasto repertório de textos como poesias, livros infantis, revistas, histórias em quadrinhos, manuais, almanaques, encartes, quadrinhos, enfim, têm acesso a textos em suas variadas formas explorando as condições e finalidades de cada campo.

As relações sociais como as escolares são, antes disso relações humanas, ou seja, relações entre seres humanos concretos, históricos e com uma história pessoal, "sujeitos do mundo", e não seres etéreos dos manuais dos manuais humanistas. Cada um que cruza nosso caminho é ao mesmo tempo a alteridade radical com quem dialogamos sem sínteses, e partilha conosco um tempo e um lugar referências culturais e pertencimentos sociais (MELLO, 2017, p. 81).

A preocupação de uma criança que deseja alcançar a exatidão em uma tarefa na qual está se expressando por uma determinada condição específica, no caso a escrita, me leva a questionar movimentos que fazemos com os sentidos.

3. Palavras próprias, Palavras alheias

Seguindo estudos teóricos no âmbito da filosofia da linguagem, nos situamos na e pelas linguagens, pelos que produzem e reproduzem, inventam e reinventam por suas múltiplas táticas de registro, sendo essa dinâmica criadora: *eus* que dialogam com *tus* e se relacionam com *issos*.

A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se monopoliza. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem

absorvidas, se infiltraram nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase 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 em contato com um todo único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro) (BAKHTIN, 2011, p. 403).

Necessariamente, configura-se por processos de alteridade e dialogismo. Nós compreendemos pelo outro, existimos com seu auxílio, também é o outro que nos desestrutura e provoca desconstruções, os processos avançam e recuam em aspectos fundamentais para consolidação do humano. “Fazer do jeito certo” denota algo que está posto como correto e a ser seguido. Para compreender isso, cabe aqui uma discussão sobre gêneros do discurso, Bakhtin traz seus apontamentos em um capítulo de sua obra *Estética da Criação Verbal*

Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Para ser considerado um gênero, necessitamos de três aspectos: 1) Conteúdo Temático, 2) Forma composicional e 3) Estilo. Bakhtin nos propõe um alargamento do gênero quando trata da *heterociência*, que visa não permitir que uma única visão de mundo prevaleça sobre as outras, devido a forma de se tratar a relação sujeito-sujeito na pesquisa em ciências humanas. A pergunta é feita diretamente a quem se pretende conhecer (não objetivando o que venho pesquisar, visto que não existe neutralidade) definindo caminhos outros além do esperado.

O conceito inicial proposto por mim será o conceito construído por outros: palavras próprias e alheias. O enunciado não é isolado, remete ao que já passou e ao que virá, a *heterociência* é uma chave que permite um entendimento das particularidades na perspectiva de considerar que a vida ocorre em diversidade.

Visto que a produção de conhecimento se desenvolve de forma a buscar sempre articulação de saberes. A compreensão para Bakhtin é em relação ao próprio lugar ao que se pretende, somos ativos e nos dispomos a desvelar as relações e envolvemos nas questões. Uma delas é o fato da criança se expressar em múltiplas linguagens e a escola valoriza uma forma de expressão que, por vezes, a criança não domina, o resultado são dois processos em meio ao desenrolar criativo: o de responder e o de encaixar a resposta na forma como querem que seja respondido. Qual espaço dos enunciados infantis na escola e como os alunos respondem a estes enunciados?

Existem várias formas de se responder a essa pergunta, assim como existem várias formas de se chegar a diferentes conclusões. Como também, existem várias formas de se expressar. A criança vive de forma indissociável as três esferas da cultura humana, arte, vida e conhecimento.

Sendo as experiências formativas postas numa dinâmica fluida no qual seus cruzamentos são potenciais para ressignificar, interpretar etc. A criação é a condição necessária da existência.

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Além disso, para fechar, trago a ideia da formação de professores, da docência como ato responsável e irrepetível. Estar com crianças deve ser um ato ético que se abre a escuta, escuta de palavras e ao mesmo tempo palavras que falam, o que nos leva a refletir sobre como estamos constituindo e sendo constituídos.

O gênero a ser dominado na escola, a linguagem escrita e suas narrativas tentam corresponder aos ideais dos professores e ao processo de escolarização. As lógicas infantis prevalecem nesse cenário, entende-se que há muitos jeitos de se fazer, meios de se chegar e se construir.

As crianças são vistas como produtoras de cultura e exprimem através dela suas percepções e interações com os pares ou os adultos. As culturas infantis apresentam especificidades, como os modos como o lúdico e o faz de conta são incorporados. Quanto às instituições voltadas para as crianças, observa-se a ação que configura o ofício de criança determinando padrões de “normalidade” para o desempenho social (MOTTA, 2011, p. 164).

Considerações finais

Minha experiência humana me ajuda a compreender outras experiências, tais possibilidades de pesquisa abrem margem para um vasto campo de descobertas e pontos de vista. Todo enunciado tem sentido, é uma resposta a uma pergunta, se deixar surpreender com o que surge, não indo ao campo com formulações prontas e questões formuladas, o enunciado flui.

Nesse sentido, cabe uma crítica aos professores que, visando corresponder a currículos e cronologia escolar, como por exemplo, alfabetizar aos 6 anos, acabam escolarizando e condicionando este aluno a responder os enunciados segundo a lógica vigente. Devemos ensinar o aluno a dialogar com múltiplos textos e atribuir sentidos livremente. A linguagem não é só representação, nem só interação comunicativa, é *lócus* de construção de sujeitos e de sentidos.

O papel da escola vai além de formar leitores literários, deve alcançar um objetivo de formar leitores competentes em vários gêneros, relacionando-os com o conhecimento de mundo de cada um. Acredito que verbos como: *Pensar, Refletir, Interpretar* e *Criar*, são chaves para valorizar o que cada um percebe e compreende, agregando na prática docente relações dialógicas.

Referências

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

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

GEGe. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

JOBIM; ALBUQUERQUE. **A pesquisa em ciências humanas**: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

MELO, Marisol B. **Amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro e João editores, 2017.

MOTTA, F. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: O TEXTO ACADÊMICO COMO UNIDADE DISCURSIVA

Dalva Teixeira da Silva Penha¹
Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa²

Resumo: A academia se tornou um lugar por excelência de execução da escrita, os estudantes escrevem para eventos, para publicarem em periódicos ou em anais de eventos. Aqui faremos menção ao texto como enunciado, em que o autor é sujeito. A produção escrita, na academia, é um fazer científico; nesse universo, o aluno já se constitui um iniciador científico, por isso precisa entrar na dinâmica dialógica da linguagem acadêmica e passar a lidar com as normas do texto científico. Isto é, para que o estudante e escritor – aprendiz produza, na comunidade acadêmica, é necessário que ele domine as normas científicas e apreenda o conceito de texto como forma de interação. O presente trabalho tem por objetivo analisar como os sujeitos constituem os seus discursos a partir do dizer do outro; os discursos denotam a relação do sujeito autor com o outro. A pesquisa é de cunho qualitativa. Faz-se uma análise de monografia, de alunos do curso de Letras. O aporte teórico que orienta a pesquisa advém da concepção dialógica de linguagem Volochinov/Bakhtin (1997, 2003, 2015), e de estudiosos seguidores do escritor russo, como Brait (2005); Faraco (2009). Discutimos a escrita acadêmica com base em Motta-Roth (2005), para Negroni (2008), Figueiredo e Bonini (2006); Ramires (2008); Machado, Lousada e Abréu-Tardelli (2007). Os resultados apontam para uma escrita acadêmica centrada no discurso citado, complementada com a posição do autor, através de paráfrases, comentário e discussões.

Palavras-chaves: Texto Acadêmico. Sujeitos. Discurso.

Introdução

Nas últimas décadas, existiu uma procura desenfreada para o ensino superior, e em virtude dos inúmeros programas que beneficiavam os estudantes, como FIES, PROUNI, REUNI e outros, muitos jovens entraram na Universidade e, ao chegarem ao ensino superior se depararam com inúmeras dificuldades de escrita e de leitura.

A escola básica não trabalhava com a linguagem dialógica, principalmente nas aulas de línguas. Por outro lado, surgiram oportunidades para os professores que ingressaram em cursos de Pós-graduação como o PROFELETRAS, e isso favoreceu as condições de ensino de língua.

As Universidades, mais especificamente os cursos de línguas, tiveram grande preocupação com as teorias linguísticas e priorizaram o texto e o discurso como norte de suas discussões. A escrita acadêmica atravessada pelo letramento científico ganhou espaço e ajudou a sanar as dificuldades dos estudantes.

A seguir, tratamos da linguagem como prática social interativa, dos gêneros discursivos, do texto acadêmico, das diversas formas de citar o outro. São esses temas que nos impulsionam a considerar a concepção dialógica de linguagem como norteadora de um ensino de língua produtivo.

Para nossas discussões, nos apoiamos em autores como: Volochinov/Bakhtin (1997, 2003, 2015), e de estudiosos seguidores do escritor russo, como Brait (2005); Faraco (2009). Discutimos a escrita acadêmica com base em Motta-Roth (2005), para Negroni (2008), Figueiredo e Bonini (2006); Ramires (2008); Machado, Lousada e Abréu-Tardelli (2007).

¹ Professora da UERN, Departamento de Letras Vernáculas – Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia e aluna do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras.

² Professora da UERN, Departamento de Letras Estrangeiras – Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia e do Programa de Pós-graduação em Letras.

A Linguagem Dialógica e o Sujeito como Autor

A análise dialógica do discurso tem como finalidade analisar o discurso, por isso, faz-se necessário, lembrar alguns conceitos sobre discurso. Renfrew (2017, p. 89) afirma:

As tradições da obra de Bakhtin e de Voloshinov precisam encarar as dificuldades específicas apresentadas pelo termo *slovo*, criticamente importante e preponderante. Sua acepção comum é “palavra”, mas, visto que o termo é usado para enfatizar a distância de princípios entre uma translinguística bakhtiniana e a linguística “abstrata” à qual ela se opõe, os tradutores por vezes a vertem _ mais notadamente no “O discurso no romance” _ como “discurso”, um termo que entra para o léxico dos estudos linguísticos muito mais tarde, exatamente para assinalar a prioridade da língua tal como ela é usada de um ponto de vista prático do “Discurso”, como o original, *slavo* quer significar língua viva, em oposição às abstrações da linguística (RENFREW, 2017, p. 89).

Na obra de Bakhtin, percebemos que discurso não se refere somente à literatura, à arte, ao gênero literário, mas é um termo amplo que se destina a forma de se referir à linguagem como elemento que permeia todas as relações e manifestações da vida humana.

Para Ponzio (2008, p. 101):

O discurso reproduzido, o discurso citado, em suas diferentes formas, não representa somente um tipo especial de discurso, mas também está constantemente presente no sentido de que todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio. Falamos sempre através da palavra dos outros, seja por meio de uma simples imitação, como uma pura citação, seja por uma tradução literal ou, ainda, seja através de diferentes formas de transposição, que comportam níveis de distanciamento da palavra alheia: a palavra entre aspas, o comentário, a crítica, o repúdio etc (PONZIO, 2008, p. 101).

No processo de interação discursiva, somos capazes de expressar pontos de vistas diversos, apropriamos da língua e produzimos discursos, nos quais repetimos as palavras alheias diferentes e com novas perspectivas.

Quando nos apropriamos da palavra alheia, vemos que o outro nos completa e tem determinação com o seu dizer e nesse processo interlocutivo existe uma luta de forças constitutivas da interação dialógica e responsiva na sociedade. Nessa interação dialógica há um diálogo inconcluso em que os sujeitos apresentam seus pontos de vistas e contribuem para o efetivo exercício da linguagem.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003, p. 348) nos diz que:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica 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 e os atos. Aplica-se totalmente a palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Assim, vimos que a vida humana está inteiramente ligada às esferas discursivas e do cotidiano e dentro do grande tempo processa suas ações, as quais consideram a situação discursiva, além dos demais recursos expressivos que contribuem para a construção de sentido do discurso.

De acordo com o pensamento do filósofo russo Bakhtin (1917, p. 3), é possível perceber que a arte não existe por si só, mas é uma soma de valores sociais e de elementos constitutivos de sua estrutura. Esses valores e elementos que constituem a obra de arte não existem para serem confrontados a ponto de um destruir o outro, mas existem para serem integrados e formarem um todo constitutivo.

O autor ainda nos diz que existem dois pontos falaciosos que não devem ser aceitos por limitarem a arte, uma vez que a arte é iminentemente social:

O primeiro ponto de vista pode ser definido como a *fetichização da obra artística enquanto artefato*. Este fetichismo é a atitude que hoje prevalece no estudo da arte. O campo de investigação se restringe à obra de arte por si só, a qual é analisada de tal modo como se tudo em arte se resumisse a ela. O criador da obra e os seus contempladores permanecem fora do campo de investigação. O segundo ponto de vista, ao contrário, restringe-se ao estudo da

psique do criador ou do contemplador (mais frequentemente simplesmente iguala os dois). Por isso, toda arte se resume nas experiências da pessoa contemplando ou da pessoa criando (VOLOSHINOV, BAKHTIN, X, p. 3-4).

Assim, vimos que esses pontos falaciosos apontados representam a obra de arte enquanto forma e enquanto criação e contemplação. Os dois valorizam o artefato, material constitutivo da obra e a psique individual do criador e do contemplador. Esses dois elementos são falhos por que desprezam o social e a interação da obra de arte com a história, com a cultura e com o contexto social. É bom ressaltar que a obra de arte está relacionada com a comunicação artística, conforme Bakhtin (2017, p. 5) ressalta: “A comunicação artística deriva da base comum a ela e a outras formas sociais, mas, ao mesmo tempo, ela retém, como todas as outras formas, sua própria singularidade; ela é um tipo especial de comunicação, possuindo uma forma própria peculiar.”

A Escrita Acadêmica na Universidade

Nos últimos anos, muitos pesquisadores dedicaram parte do seu tempo aos estudos da leitura e da escrita, alguns se preocuparam com a escrita acadêmica, podemos citar FIAD, (2012) MOTA_HOTE, (2016), BARZOTTO (2012), COSTA VAL (2009), FIGUEIREDO e BONINI (2006) dentre outros. Muitas foram as preocupações, os cursos de Letras incluíram em suas grades curriculares disciplinas que têm por objetivo ensinar o aluno a escrever os mais diversos gêneros acadêmicos. Essa preocupação se deu em virtude dos alunos chegarem ao ensino superior com uma aprendizagem mínima em relação à escrita.

Acreditam alguns professores que as dificuldades de escrita serão sanadas com a prática de escrita seguida de regras gramaticais e técnicas, o que não é verdade. O letramento acadêmico constitui-se dentro de práticas de leitura e produção de textos numa visão sócio-discursiva, vejamos o que diz alguns escritores sobre o letramento acadêmico.

O letramento acadêmico no Brasil ainda é pouco estudado, em virtude disso, nos reportamos a trabalhos de outros países, como França e Inglaterra. Vejamos o que nos assegura sobre esse assunto Cunha (2017, p. 171),

Os trabalhos brasileiros no campo da divulgação científica têm como precedentes os estudos que tratam das noções de *culture scientifique*, na França, e de *public understanding of science*, na Inglaterra. A primeira se difundiu na língua majoritária do meio acadêmico internacional com a expressão *scientific culture*, e a segunda foi recentemente atualizada para *public engagement with science and technology* – uma mudança longe de ser meramente terminológica, claramente denotando uma expectativa em relação ao público: está em jogo, para os que usam essa noção, não apenas o entendimento da ciência, mas o envolvimento em questões relacionadas com ciência e a tecnologia. ¹ Todas essas noções dialogam com a tradição de estudos nessa área nos Estados Unidos, onde tem papel central a noção de *scientific literacy* (CUNHA, 2017, p. 171).

Percebemos assim, que o letramento científico se refere ao conhecimento científico que detém informações constatadas cientificamente, as quais são imprescindíveis para a população em geral que passa a guiar suas ações tomando por base o conhecimento científico.

Na visão de Shen, fica claro que todas as pessoas devem ter acesso ao conhecimento e a cultura, uma vez que é o conhecimento que faz com que todos tenham entendimento que os leve a preservar a natureza, a cuidar bem dos animais, a respeitar as leis de proteção ao meio ambiente, às crianças e os adolescentes, e os idosos.

O letramento científico tem como percussores estudiosos internacionais e tem como preocupação não só a compreensão da ciência, mas se envolve com a ciência e a tecnologia. Além de estudos que tiveram origem na França e na Inglaterra, o letramento científico se fundamenta principalmente nas origens dessa teoria que ocorreu nos Estados Unidos, em que ganha destaque a noção *científica literacy*.

O Letramento é um termo que surgiu desde os anos 1950 em países como França, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, este termo ganhou visibilidade a partir dos anos 1980 com os estudos de Magda Soares, Ângela Klaimer. Outros pesquisadores, na contemporaneidade, se dedicaram aos estudos do letramento, especificando-o como letramento científico. Podemos citar, Attico Chassot

(2003), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Chassot em um de seus artigos defende que o ensino de ciência deve deixar de lado os conceitos e se preocupar em ensinar ciência de verdade. “Ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”, afirma Chassot (*idem*, p. 91).

O pensamento do autor vai nos dizer que é preciso ter conhecimento científico para poder entender a natureza, até certo ponto discordamos porque o conhecimento comum não provado cientificamente já nos revelou muito aprendizado a respeito da natureza e do mundo.

Essa visão científica também perpassou pelo campo da linguagem, educadores e gramáticos que tem uma concepção de linguagem centrada na expressão do pensamento, prescrita pelos estruturalistas considera que para saber a língua materna é preciso saber as normas gramaticais impostas pela gramática normativa.

Podemos confirmar essa ideia nas palavras de Cunha (2017, p. 177):

Se um professor de língua materna – ou qualquer outra pessoa que pense de maneira análoga – diz a um aluno que ele não sabe português, que ele precisa estudar mais para dominar a língua, como se o português fosse apenas aquele que se aprende na escola, não se poderia esperar outra coisa desse aluno a não ser ascensão de estar sendo tratado como um estrangeiro em seu próprio país. É comum que essa situação, que Kleiman chama de “línguas em conflito”, tenha como consequência a aversão do aluno à disciplina de língua portuguesa e ao professor dessa disciplina, o que só torna ainda mais difícil o seu acesso à modalidade padrão da língua, à escrita, à norma culta (CUNHA, 2017, p. 177).

Todo falante de língua portuguesa sabe português, pois, não saber a língua seria não saber falar nem escrever. A modalidade escrita da língua os falantes vão adquirindo ao longo da vida quando tem escolaridade. Cunha ainda assegura que:

A hierarquização de saberes e a relação de poder entre o professor que se coloca no papel de transmissor de um conhecimento considerado o único legítimo – aquele de maior prestígio – e relega ao aluno o papel de mero receptor desse conhecimento não se restringe ao ensino de língua materna e tampouco ao ensino de ciências (CUNHA, 2017, p. 178).

A nosso ver, essa relação hierárquica de saberes e de poder impede os alunos de se firmarem na busca do saber, pois eles deixam de ser interlocutores, sujeitos do dizer para serem apenas expectadores, aqueles que assistem aos shows e que são passivos e acomodados.

Ensinar a língua portuguesa não é repudiar os dialetos dos alunos, mas é não ter preconceito linguístico, não é valorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade e sim considerar o valor das modalidades da língua. O professor deve valorizar a cultura, reconhecendo a pluralidade de saberes.

Durante muito tempo a escrita existia na escola básica e nas Universidades como instrumento de avaliação, a produção de texto era tida como um processo avaliativo, em que o professor era um mero observador de normas gramaticais e técnicas com o intuito de aferir uma nota para o estudante. Se o estudante não tivesse aprendido as normas, ficaria sem aprender. Não era um processo de ensino aprendizagem, mas um meio de avaliar.

Vale lembrar que o processo de escrita é realizado em várias etapas e o produtor de textos deve se dedicar em cada uma delas para que o seu texto tenha eficácia. Nenhum texto fica pronto da primeira vez, mas passa por um longo processo de escrita e revisão, além de necessitar de vários olhares para sua revisão.

A escrita acadêmica está intimamente ligada a órgãos internacionais que se dedicaram ao estudo dos gêneros. Esses órgãos obedecem às abordagens de estudos de ensino dos gêneros, como “aquisição dos gêneros”, tal abordagem preocupa-se com as questões estruturais dos gêneros, considerando os movimentos retóricos e convencionais. Outra abordagem é a “consciência do gênero” que consiste na apreensão de contextos familiares para conhecer os gêneros e contextos não familiares. A última teoria de ensino dos gêneros é a “nova retórica” que além dos elementos retóricos e convencionais dos gêneros atende à lógica da produção que responde a questões: “por que”; “onde”; “como”; “quando”; “o quê”. Essa nossa discussão está centrada na visão teórica de Sousa (2016), a qual, por sua vez, se utiliza dos pressupostos teóricos

de Swales (1990,2004), o que os diferenciam é que a proposta de Sousa (2016) destina-se somente aos gêneros acadêmicos produzidos em contextos universitários.

A proposta de Swales (1990, p. 58) sobre gêneros apresenta como principal categoria de estudo dos gêneros, o propósito comunicativo, como constatamos a seguir.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente à estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo (SWALES, 1990, p. 58).

O propósito comunicativo dos gêneros tem uma relação com o que Bakhtin (2003) chamou de cronotopo, ou seja, é preciso conhecer os contextos de produção para melhor produzir e empregar os gêneros, considerando assim o tempo e o espaço.

É bom lembrar que os gêneros não atendem a único propósito comunicativo, mas um dado gênero pode atender a múltiplos propósitos comunicativos. Para melhor compreender passamos a discutir propósitos comunicativos na visão de Swales (1990).

Segundo Biasi e Bezerra (2006, p. 232) o propósito comunicativo pode ser definido da seguinte forma:

Portanto, levamos em consideração tanto a proposta original de Swales (1990), de que o propósito comunicativo seria um “critério privilegiado” para a identificação de gêneros textuais, como as críticas posteriores ao uso do conceito como critério apriorístico de abordagem dos gêneros. Contudo que se evite uma postura simplista com respeito à noção, acreditamos, com Bhatia (2004), que os propósitos comunicativos continuam tendo um papel fundamental a desempenhar na análise de gêneros (BIASI; BEZERRA, 2006, p. 232).

Vemos assim, que o propósito comunicativo é sem dúvida o principal critério para se compreender bem os gêneros, Biasi e Bezerra (2006, p. 232) citando Bhatia (1993) destaca que

Ainda nessa perspectiva, Bhatia (1993, p. 13) considera que, em sua natureza e construção, o gênero “é caracterizado essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s) que pretende realizar”, embora seja influenciado também por fatores tais como conteúdo, forma, audiência, meio ou canal. Na opinião de Bhatia, a relação entre gênero e propósito comunicativo é tão próxima e central que se pode conceber o gênero como “um exemplo da realização bem-sucedida de um determinado propósito comunicativo, utilizando o conhecimento convencionalizado de recursos linguísticos e discursivos” (BIASSI; BEZERRA apud BHATIA, 2006, p. 232).

Os gêneros têm uma intrínseca relação com o social, é o propósito comunicativo que assegura essa verdade, daí podemos ficar cientes que a escrita é enunciativa e discursiva e que sempre suscita resposta, portanto dizemos que ela é responsiva ativa.

Dessa forma, diríamos que a escrita é responsiva ativa, ou seja, ao escrever usamos o enunciado, e este sempre responde a outros proferidos anteriormente ou suscita a resposta de outros enunciados.

Desse modo, evidenciamos que o propósito comunicativo tem uma dimensão social. Existe uma correlação entre o propósito comunicativo e os movimentos retóricos. É bem verdade que para sabermos que gêneros vamos utilizar nas diversas situações discursivas, faz-se necessário que saibamos que os gêneros obedecem a organizações retóricas estruturais e que podem ser readaptados conforme as situações discursivas. O texto acadêmico faz parte do universo dos estudantes universitários. O resumo, a resenha, o artigo, a monografia e demais textos acadêmicos.

Este trabalho faz parte da nossa pesquisa de Doutorado em andamento, na qual objetivamos investigar como as relações dialógicas contribuem para a constituição da voz autoral em monografias de estudantes do Curso Letras/Língua Portuguesa. E um dos nossos objetivos específicos é examinar como as diferentes vozes colaboram para a produção da escrita acadêmica responsiva e ideológica, assim, discutimos como essas vozes colaboram para a constituição do sujeito autor e como elas se colaboram para uma escrita responsiva. Para demonstrar isso, faremos a análise de alguns trechos das monografias utilizadas em nossa tese. Fazemos um pequeno recorte demonstrativo.

A Responsividade na Escrita: Análises de Textos Monográficos

Todo enunciado tem o seu objeto discursivo, no qual o enunciador centra sua atenção; porém o discurso do outro é alvo de atenção desse enunciador, ou seja, o enunciado dialoga com outros enunciados, e essa relação é mais forte do que a relação desse enunciado com ele mesmo. Vemos que essas relações são diferentes, mas sempre estão presentes e todas elas imprimem atitudes responsivas, isto é, os enunciados se dirigem aos outros e esses outros “não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

O enunciado constitui-se em meio a uma diversidade de vozes advindas dos vários outros enunciados já proferidos, daí cada um deles apresentar singularidade e particularidade que os caracterizam; a esses elementos podemos chamar de estilo.

O enunciado constitui-se sempre da voz do outro e tem como finalidade responder a outros enunciados, portanto, os sujeitos interagem socialmente e constituem seus discursos nessa relação discursiva. Assim, podemos dizer que o enunciado é produto das múltiplas vozes sociais.

Desse modo, evidenciamos que a escrita é constituída de enunciados e eles respondem a outros enunciados constituindo assim a discursividade de responsividade enunciativa.

Veja alguns trechos de uma das monografias em estudo, veremos a discursividade e responsividade enunciativa do sujeito-autor.

TRECHO 01

As mulheres são herdeiras de uma sociedade machista e patriarcal, por isso as conquistas obtidas pelo sexo feminino foram alcançadas a duras penas, graças à determinação feminina, hoje as mulheres ocupam espaços que jamais imaginariam que um dia pudessem ser ocupados por elas. Através dessas conquistas, houve uma mudança no posicionamento feminino, o que contribui para algumas mudanças no comportamento e estilo de vida da classe, tanto em relação à vida pessoal, como profissional.

No trecho acima, podemos ver que o sujeito autor dialoga com o seu interlocutor, trazendo respostas para as questões do tipo: como as mulheres se comportavam no passado, as conquistas femininas existem em virtude das lutas e para que as lutas contribuíram?

TRECHO 02

Diante disto, as mulheres hoje ocupam espaços na política, chefiando empresas, e em muitas outras atividades e setores sociais que outrora apenas pessoas do sexo masculino poderiam ocupar. A classe feminina se restringia apenas às atividades domésticas como os cuidados com a casa, filhos e marido; viveram por muito tempo submisso aos companheiros. A sociedade criou concepções e afirmações de discursos intolerantes e ao mesmo tempo machistas de que lugar de mulher é em “casa”, é no “fogão”, e muitos outros comentários que sugerem que a mulher nasceu para casar e cuidar somente do lar.

No trecho acima fica explícito a relação do sujeito autor com o tempo e o espaço, o que Bakhtin chamou de cronotopo, faz referência com vida das mulheres hoje e seu espaço político-social. Vemos que os valores culturais, políticos e familiares mudam conforme o tempo. Vale ressaltar que não são todas as mulheres que ganharam espaços e se submeteram a lutas que trouxeram sua independência, ainda hoje existem mulheres submissas aos maridos machistas.

Bakhtin (2018, p. 30) nos diz que “O cronotopo real do encontro tem lugar permanente na organização da vida da sociedade e do Estado. São de conhecimento geral todos os possíveis encontros sociais organizativos e seus significados”.

TRECHO 03

Nesse sentido, é válido salientar que os cordéis: Cordel em homenagem a mulher e Homenagem a todas as mulheres do mundo foram encontrados na versão escrita, já o cordel de Bráulio Bessa: Poesia com rapadura e homenagem as mulheres, tivemos acesso por meio de vídeo, para tanto se faz necessário o processo de transcrição. Vale ressaltar, que ao fazermos uma pesquisa em busca de cordéis *on-line* que homenageassem a mulher no dia 08, tivemos acesso há vários cordéis que falavam sobre as mulheres, no entanto, encontramos

apenas estes três cordéis mencionados acima que prestam uma homenagem referente ao dia 08 de Março, isso justifica a escolha por estes três cordéis.

O trecho citado aponta para uma categoria bakhtiniana em que o sujeito se constitui a partir de outros sujeitos, ou seja, é o discurso do outro que dá margem ao discurso do Eu. Quando o autor faz menção ao Dia Internacional da Mulher, aos cordéis de Bráulio Bessa, ele está se constituindo sujeito e situando seu leitor. Assim, podemos esclarecer com as palavras de Bakhtin (2017, p. 205): “Em essência a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto para aquele para quem ele se dirige. Enquanto palavra ela é justamente o produto das inter-relações falante com o ouvinte.”.

TRECHO 04

A Análise do Discurso de linha francesa pode ser considerada uma área interdisciplinar, pois sua gênese é marcada pelo entrecruzamento de três campos do saber: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, estas três áreas do saber são atravessadas pela Psicanálise, deste modo, esses três campos foram o terreno fecundo para que a Análise do discurso, doravante (AD) pudesse surgir na França no ano de 1960 através do lexicólogo e linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux.

Como nos afirma Bakhtin (2018, p. 216) “O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante”. Vimos no trecho acima que o autor aciona outras vozes para dar sustentação ao seu discurso. Dessa forma, dizemos que o sujeito é constituído pelos vários discursos com os quais ele se depara a partir de leituras ou de situações discursivas orais.

Considerações Finais

O nosso trabalho seguiu os pressupostos bakhtinianos com a pretensão de analisar como o sujeito discursivo constitui os seus dizeres. Ficamos cientes que o discurso é constituído de enunciados e que estes fazem parte de uma cadeia discursiva em que sujeitos e atos discursivos se imbricam.

A dialogicidade deve ser elemento primordial nos discursos, principalmente no texto acadêmico, em que os sujeitos lidam com o conhecimento e se apodera dele para suas discussões.

A linguagem acadêmica deve ser produzida com base em teorias de sustentação, mesmo o sujeito produzindo o seu discurso com base em teorias e no discurso de outros sujeitos, ainda falta dialogicidade, é como se os discursos e dizeres de outros sujeitos fossem posto nos textos sem criticidade para que os sujeitos dialoguem entre si. Vale ressaltar que o texto acadêmico segue normas e que além das normas o autor deve sempre dialogar com outros discursos.

Por fim, devemos ressaltar que o texto acadêmico deve ser produzido, considerando o valor das vozes, do heterodiscurso, da dialogicidade, da discursividade, do cronotopo e de outros elementos discutidos na teoria de Bakhtin para a constituição do sujeito – autor. Pois, o sujeito realiza os atos discursivos e estes têm em sua constituição elementos históricos, culturais, sociais, relacionados com as situações discursivas e com o tempo.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec/ USP, 1988.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução acadêmica para o português de Carlos Alberto Faraco. (Mimeo, s/ data)

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-258, out/dez. 2012.

BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, C. S. T. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: _____ (Org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32. (Leitura, Escrita e Oralidade).

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2006.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 22, n. 68, p. 169-186, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0169.pdf>.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 37-60.

FIGUEIREDO, Débora de C.; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez.2006.

MACHADO, Anna Rachel (coord.). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. vol. 3. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos). Ilha do Desterro v. 69, nº3, p. 077-093, Florianópolis, set/dez 2016

MEDEIROS, J.B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Elaine Feitoza. **Letramento acadêmico**: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. 2010. 270f. Dissertação de Mestrado. Campinas. - Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Campinas, São Paulo. 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000785488>. Acesso em: 30 mar. 2014.

RAMOS, Flávia B. ET al., **Letramento acadêmico**: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução por Marcos Marcionilo. Editora Parábola, São Paulo, 2017.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos**: nas fronteiras do projeto SESA. 2013. 418f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científica**. Editora Cortez, São Paulo, 2008.

SOBRAL, Adail Ubirajara (Ucpel) **A Concepção De Autoria Do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov"**: Confrontos E Definições. Macabeia. Revista eletrônica de Niteroi, Nº 02, Dez, 2012.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: sobre poética sociológica. Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, Freudism, New York. Academic Press, 1976. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/linguistica/discurso-na-vida-e-discurso-na-arte-de-bakhtin-e-voloshinov>.

**PALAVRA NEUTRA EM RELAÇÕES DIALÓGICAS:
TEORIA BAKHTINIANA PROMOTORA DO ENSINO ÉTICO E DO RECONHECIMENTO DA PALAVRA
DE MEU ALUNO COMO UM ENUNCIADO E DO SEU LUGAR NO MUNDO**

Rosemary Pinto de Arruda Gonçalves¹

Resumo: Ao apresentar nosso *primo* olhar de pesquisadores pretendemos argumentar que a teoria bakhtiniana da linguagem como interação, na qual a palavra neutra e as relações dialógicas estendendo-se à alteridade são constitutivas do *eu*, do *outro* e do *nós*, e podem produzir o ensino ético da língua, bem como a assimilação da palavra do meu aluno como um enunciado próprio do seu lugar no mundo. Logo, o docente empoderado dessa convicção, pode estimular e despertar interesse do discente, pela aprendizagem que ultrapasse à condição para além da escala numérica - aprender para a prova. Nesse entendimento, oferecemos como objetivo uma proposta didático-metodológica à apropriação da leitura enunciativa do conto literário no ensino de Língua, ancorando-se na teoria dos gêneros discursivos, de viés bakhtiniano (1952-53), para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para atingir esse intento fundamentaremos teoricamente a pesquisa na concepção sobre linguagem como interação entre um “**eu e um outro**”, socialmente organizados e outros conceitos a eles subjacentes e que se entrelaçam no estudo da língua e/ou linguagem em consonância com Bakhtin e Vygotsky. O nosso objeto de pesquisa é um sujeito falante e pensante, o que nos leva a adotarmos a Metodologia das Ciências Humanas (BAKHTIN, 2006) para a direção da pesquisa, e, para a organização das atividades didático-pedagógicas nos servimos de pesquisa-ação à luz de Thiollent (1986). Como resultado, podemos apenas afirmar que estamos em preparação para a coleta de dados.

Palavras-chave: Linguagem e Interação. Estudos bakhtinianos. Conto Literário. Palavra neutra. Ensino.

Introdução

Se narro (ou relato por escrito), um acontecimento que acaba de acontecer, já me encontro, enquanto narrador (ou escritor), fora do tempo e do espaço onde o episódio ocorreu. A identidade absoluta do meu “eu” com o “eu” de que falo é tão impossível quanto suspender a si próprio pelos cabelos. Por mais verídico por mais realista que seja o mundo representado, ele não pode nunca ser idêntico, do ponto de vista espaço-temporal, ao mundo real àquele que representa, àquele onde se encontra o autor que criou essa imagem.
Bakhtin

Inicialmente, neste momento da nossa tese doutoral, momento de isolamento, de reflexão e de refração retroativas, fora do tempo e do lugar, a respeito de todo um acervo epistemológico, e de situações no exercício da docência, a respeito do que podemos tomar como ponto de partida da nossa pesquisa, entendemos por bem apresentar alguns relatos e pontos de vista relativos a experiências no que diz respeito às práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas, essencialmente na nossa.

Neste texto, entendemos ser oportuno, em volta desta mesa tão do **nosso tempo** em que se reúnem acadêmicos e pesquisadores, **que contam, que ouvem** e que até recontam, com avidez, os resultados de estudos a respeito da língua/linguagem com vistas à docência da mesma, para que se produza efeitos práticos no que tange o interesse pelo ensino e pela aprendizagem.

Servindo-nos e apoiando-nos nos dizeres a seguir, de que:

¹ Doutoranda em Estudo de Linguagem da UFMT/PPGEL - Universidade Federal de Mato Grosso/Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Professora da Educação Básica da rede do Estado de Mato Grosso e integrante do Grupo de Pesquisa REBAK/MT.

[...] sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu **pessoas que contam e que ouvem**: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão de mitos e ritos da tribo; nos **nossos tempos**, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias[...] (GOTLIB, 2006, p. 5, *grifo nosso*).

Então, viemos **trazer para troca** a ideia de contar, trazer a público, algumas experiências no que diz respeito à nossa trajetória profissional de professora no campo da docência de língua portuguesa, antes e depois da situação de pesquisadora no estudo da linguagem, que traz à frente a problemática, maior, apresentada e situada nesse contexto – os alunos que migram do ensino fundamental para o ensino médio apresentam uma capacidade de leitura, inserida nos índices de pesquisa, aquém do que se exige e sem o conhecimento básico de língua portuguesa, nos seus aspectos tanto gramaticais quanto os linguísticos, e aqui, ainda vale enfatizar o aspecto discursivo que é ignorado no âmbito da leitura, desde alguns livros didáticos.

Dentre essas experiências, ressaltaremos algumas delas que, ora foram de extremas dificuldades, ora de vitórias até mesmo emocionantes, que ao longo do texto passaremos a narrá-las e a descrevê-las.

No convívio com as atividades da docência em escolas públicas, já há alguns anos, porém não tão distantes, houve momentos de pleno sucesso para a obtenção dos objetivos propostos a dados conteúdos ministrados. Entretanto, houve momentos de fracasso total e até desesperador. A dispersão, a indiferença diante do que se oferecia a aprender culminava com a indisciplina, que juntas prevaleceram e contribuíram para o insucesso da aprendizagem do conteúdo proposto e conseqüentemente à não obtenção dos respectivos objetivos.

Pensando em um processo avaliativo globalizado, há que se tomar como uma das variáveis desse processo não só a não aprendizagem em relação às atitudes acima referidas dos alunos. Necessário se faz refletir, também sobre o processo de ensino. Para isso, apresentamos, dentre muitas possíveis de serem feitas, apenas as seguintes perguntas retóricas: o que se pretendia ensinar? Para quem se queria ensinar? Qual a finalidade do ensino da Língua Portuguesa? Sob que concepção a língua seria ensinada? Em que base institucional se sustentava esse ensino? E como eram apresentados e ensinados esses conteúdos?

Levando em consideração que, segundo Bakhtin, toda pergunta está prenhe de respostas, então, passamos a explicitar algumas situações enunciativas, através das quais, entendemos conter algumas das respostas esperadas.

Nesse tempo, a que nos referimos anteriormente, já se obedecia aos ditames dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)) – a utilização do texto como unidade de ensino em sua diversidade de gêneros e a exploração das destrezas da oralidade, da escuta e da escrita, permeadas pela leitura. Todavia, Texto e unidade de ensino, como assim? O texto em que concepção e para quê? E o Gênero? Mais dúvidas! Nesse ínterim discursivo cria-se ao mesmo tempo, um conflito epistemológico e didático pedagógico para o professor – operador do ensino – e para o operador da aprendizagem – para o aluno –, uma vez que nesse *status quo* não existe a figura do professor que aprende para ensinar.

E como eram apresentados e ensinados esses conteúdos? Para atendimento ao que se propõe nos PCNs os conteúdos eram e às vezes ainda os são ministrados nas seguintes bases: a do estruturalismo e a do objetivismo abstrato, em que a língua é considerada um sistema de normas abstratas, fora do alcance da vida.

Com relação às referidas destrezas eram assim exercitadas: a oralidade e a escuta desenvolvidas entre professora e alunos, respectivamente; a primeira aquela em que a/o docente falava o tempo todo durante a explanação dos conteúdos, e os alunos, aqueles que deveriam escutar e que uma grande parte não escutava: trocavam bilhetes, conversavam, brigavam com colegas servindo-se inclusive de palavrões; e, havia aqueles que faltavam com respeito à professora, quando esta chamava-lhes à atenção àquilo que se explicitava.

No tocante à escrita, consistia em a professora passar na lousa e os discentes deveriam copiar em seus respectivos cadernos os conceitos de regras sobre o uso correto da língua, ou seja, parte da língua como o sistema abstrato de normas para uso elitizado da língua. Era nesse momento que

se dava com mais intensidade àquilo que se acostuma ser chamado de indisciplina na escola. Em razão dela, muitos alunos não se interessam em copiar, ficando, em vista disso, sem conteúdo para estudar e nem para escrever.

Com referência à leitura, esta consistia apenas em uma atividade, até mesmo complementar do tempo para finalizar a aula. E a atividade de ler, não se sustentava além do dizer o texto, de mal reconhecer aquilo que estava escrito. Os poucos que liam, mal percebiam a relação estrutural entre as palavras, que no texto se apresentava. Sem alguma motivação, muitos alunos se recusavam a participar dessa prática pedagógica uma vez que não sabiam fazê-la como alguns de seus colegas; “ler de carreirinha”, isto é, quando se diz o texto com mais fluência no reconhecimento da frieza ou até da morbidez das palavras.

A leitura nessa visão é considerada basicamente uma questão de decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais. O texto, nessa perspectiva, é o depositário de um sentido imanente, cabendo ao leitor, no processo de leitura, a tarefa de extrair o **significado**, exercendo, portanto, um papel passivo.

Entender o texto dessa forma e postura teórica, como afirma Coracini,

[...] quem defende o texto como uma fonte única do sentido, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma (CORACINI, 2002, p. 13).

Ainda no âmbito da leitura, quando se propunha alguma atividade de “interpretação” do texto que se baseava exclusivamente em perguntas propostas pelo livro, explorando basicamente a competência de decodificação do texto, a cada instante era um aluno que se dirigia à professora para perguntar: “Professora o que é que tenho que fazer nesta questão?”. Percebe-se, nessa situação, que o aluno não tem competência leitora mínima de compreensão da propositura e encaminhamento de uma questão, ou está enraizada na sua condição de aluno a insegurança dessa habilidade ou de uma preguiça mental.

Em todas essas experiências vividas em parte do século XX e em pleno século XXI, pode-se observar a nítida influência, “inconsentida” do pensamento filosófico-linguístico, da segunda orientação, a do objetivismo abstrato, advinda dos séculos XVII e XVIII, assim explicitada

O centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, que os transforma em um objeto específico da ciência da língua, é transferido pela segunda tendência para um elemento bem diferente: o *sistema linguístico*, compreendido sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 155).

Consolidada contemporaneamente por Saussure que em CLG afirma que a língua é considerada como um sistema de signos arbitrários e convencionais, essencialmente racionais, conforme se pode compreender em:

[...] ela não existe senão em virtude dum espécie de contrato estabelecido entre membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila (SAUSSURE, 1999, p. 22).

Importante se torna observar que, a narrativa até aqui apresentada ocorreu em uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso, em uma localidade mais do interior do estado.

Ocorre, porém, que em outro momento, por contingência de um concurso público, fomos transferidas para outra escola, também estadual, mas localizada na capital do estado, e a situação e condição de conhecimento dos alunos, por nós encontrada, não apresentava muita alteração, em relação à primeira, exceto na questão comportamental.

Nesta nova unidade de ensino, a Escola Estadual Presidente Médici, vale salientar o estado de desajuste disciplinar dos alunos, - de três turmas de 1ºs Anos técnicos, de Ensino Médio, duas em informática e uma em administração, no final do segundo bimestre do ano letivo de 2018 -, ultrapassava os limites da escola do interior do estado. As atitudes dos discentes, da escola na qual nos encontrávamos, no exercício docente, a princípio, a recepção foi de total hostilidade,

praticavam atos inenarráveis e inimagináveis, partindo desde o uso indiscriminado do celular a gritos e risadas em altos sons, além de outras atitudes reiteramos, umas outras, que relatá-las, não coaduna com esta esfera de atividade.

Nutrimos nesses instantes, a nítida impressão de que não haveria condições de ministrar as aulas e nem de obter a reciprocidade de uma interação pessoal, cujos interesses eram voltados para os conteúdos inerentes à leitura e à escrita. Houve momentos de passarmos por uma enorme sensação de perplexidade e até mesmo de medo, uma vez que tudo o que propúnhamos a fazer não encontrávamos compartilhamento para o desempenho da propositura. Em um contingente médio de 30 alunos em cada turma, apenas quatro a cinco se consentia à participação da aula.

Essa situação de incerteza perdurou aproximadamente por um bimestre, até que em um momento de lucidez recorremos de atitudes bakhtinianas, e passamos a organizar uma arquitetônica para o novo, do processo e da relação para a aprendizagem. Servimo-nos, então, dos conceitos de interação dialógica e afetiva e de alteridade, instante em que foram-se desenhando os primeiros laços de empatia.

Ainda nesse percurso de tempo, não obtivemos maiores avanços em relação ao processo da aprendizagem dos conteúdos pertinentes à leitura e escrita, mas já pudemos perceber alguma modificação em maior proporção na relação comportamental para com a professora e, em relação à seriedade e o compartilhamento com o ato de aprender.

Mas, do pouco que tivemos conseguido, em termos de produção de escrita e de leitura, a título de sondagem em relação à história de conhecimento prévio que eles traziam é o que se pode comprovar em Rojo (2004) “A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la.”

Desenvolvimento

A partir deste momento discursivo apresentamos uma observação no que diz respeito às situações de conflitos, de incertezas e de sensações de impossibilidades didático-pedagógicas, mesmo estando habilitada à docência da Língua; a lírica e épica de Camões e de Fernando Pessoa, de Edgar Allan Poe e a de Machado de Assis, que também é viva e corta na carne e no cerne; mas nós, não a sabíamos nem a sentíamos assim, com toda essa força e vida, com todos esses sentidos de dizer! Essa cegueira, essa insensibilidade, podia ser comparada às mesmas dos nossos alunos, ainda de hoje, que identificam os sinais verbais da língua, contudo não os compreendem situados em um “contexto histórico concreto e preciso” a cada instante.

No inconformismo desse *status quo* apelamos para uma pesquisa que nos levasse a um procedimento compatível e motivador para que esses adolescentes frequentadores da escola saíssem dessa condição e que se alçassem à condição de alunos estudantes, que aprendem acima de tudo.

Esse sentimento de contestação ao que aqui está posto, – desejo de realização, – nos fez chegar à teoria sobre a linguagem, sustentada por Bakhtin e seus pares do Círculo russo, no curso de mestrado da UFMT, abrindo e iluminando os nossos horizontes teóricos.

Em razão disso, tornamo-nos por consequência um sujeito bakhtiniano, aquele que contenta com sua incompletude e que tem a consciência de que em cada tempo e lugar, em cada encontro entre sujeitos há sempre um novo sujeito, um novo aprender em função desse novo contexto. Como se pode certificar com

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 meu 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 da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, [1952/53] 2003, p. 23).

Dessa forma, nos encontramos como doutorandas em Estudos de Linguagem, com a mais forte vontade de atingir nossos objetivos de pesquisa trazendo à frente o *mote mor*, o de formação

de leitor literário e ao mesmo tempo o engajamento no que diz respeito ao estudo da Língua Portuguesa, para melhorar: os aspectos de relacionamento com o mundo e a história dele, com a sua formação leitora e da escrita dos estudantes em questão.

Vale salientar, ainda, que graças a esse suporte epistemológico bakhtiniano, vygotskiano entre outros que se fizeram necessários para o fim aqui proposto é que conseguimos realizar um afastamento do “eu” em direção ao “outro” e que no retorno, após exercer o nosso excedente de visão, e nesse sair e vir, prenhe de conhecimento do outro, é que adquirimos condições para o aceno da bandeira branca aos alunos, - o meu “outro” -, que hoje fazem parte da minha constituição como pesquisadora e como professora, - do meu “eu” – que os constitui como alunos estudantes, futuros leitores literários e do “nós” que nos tornamos constituídos como sujeitos aprendentes. Descreve-se nessa visão, a trajetória e as marcas de ensino e de aprendizagem e fortalece-se a ideia de que de um lugar para outro a natureza social e os sujeitos que a compõe são diferentes.

O objeto de nosso trabalho de pesquisa, reforçamos, é o ensino da leitura literária na escola, na vertente enunciativa de visão bakhtiniana, de forma que propicie ao discente a busca do desempenho, habilidade e competência para apropriação de diferentes textos e percebendo neles, nessa arena discursiva e ideológica, a presença da palavra alheia, adornando-se dela e com esse empoderamento se tornar autor por um momento, uma vez que a sua palavra a partir desse adorno já poderá passar a ser a palavra do outro. Em razão disso, dessa importância, do conhecimento da neutralidade da palavra é que despertou em nós a luz para a exploração desse objeto de pesquisa.

Na expectativa da leitura de concepção enunciativa, o texto é considerado como *locus* de interação, ou seja, é um jogo discursivo no qual o interlocutor e autor se relacionam dialogicamente e se encaminham para a compreensão, para a produção de sentidos, uma vez que esses sujeitos se constituem pela linguagem, pelo meio social compartilhado e pelo valor ideológico. Portanto, ao se convencer dos estudos sobre a linguagem e sobre a leitura, ambas de concepção bakhtiniana, pode-se inferir que não basta o texto ser tomado como a unidade da língua – unidade de ensino – deve-se, sim, o texto ser considerado como unidade de comunicação, isso sim, o texto como enunciado.

Na leitura enunciativa bakhtiniana o texto é considerado como uma das formas do enunciado, logo, a leitura nessa vertente é uma situação de enunciação, é um momento em que a nossa vida invade a língua e esta invade a nossa vida.

Essa leitura consiste no estado de compreensão ativa em que os sentidos pululam o texto em uma relação dialógica. A compreensão ativa segundo a definição de (VOLOCHÍNOV, 1929, p. 132) “Compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra”. É pautada nessa concepção de: Palavra outra – Palavra outra minha – palavra minha, nesse movimento de reflexão e de refração que traz a sustentação para a evolução do ensino e do que temos percebido na nossa caminhada de pesquisa.

Em razão desse convencimento, entre outros motivos, optamos, nesta pesquisa, pela leitura enunciativa dos contos literários como mote de interação dialógica para as descobertas da plurivocalidade e da polissemia, por onde manifestam-se vozes, estipulando valores e defendendo valores.

Para a concretização desse tempo metodológico, necessário à pesquisa, e desse enfrentamento com as atividades de campo para a formação de leitores literários, através da leitura enunciativa, propõe-se a leitura de contos de três notáveis autores e grandes contistas: Silva Freire, Machado de Assis e Edgar A. Poe, este da literatura americana, esse da literatura brasileira e aquele da literatura regional mato-grossense.

Com intuito de suprir esse processo, esta pesquisa acostar-se-á nos fundamentos teóricos dos estudos bakhtinianos sobre a linguagem, abordando os conceitos já referidos e também as questões de estilística no ensino da língua; na teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky; na teoria da literatura – formalistas russos, em especial a teoria do conto, bem como a Metodologia da Pesquisa-Ação de Thiollent.

Destaca-se neste momento, que o objeto desta pesquisa “é o ser expressivo *falante*.” (BAKHTIN, 2006, p. 395) e ao mesmo tempo há que se enfatizar que:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido como e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2006, p. 400).

Razão por que se adotar a Metodologia das Ciências Humanas neste trabalho de doutoramento. Para a direção do trabalho de campo e, para a organização das atividades didático-pedagógicas, será utilizado o método de pesquisa-ação à luz de Thiollent (1986), uma vez que este também entende que “a pesquisa-ação deve ficar no âmbito das ciências sociais, podendo ser enriquecida pelas contribuições de outras linhas compatíveis (em particular, linhas metodológicas concentradas na análise da linguagem em situação social)” (THIOLLENT, 1981, p. 81-105, *apud* THIOLLENT, 1986, p. 22).

Considerações finais

Neste instante em que tudo se quer e muito pouco ainda se tem, é a situação de uma pesquisadora, em seu estado inicial de trabalho, de aprofundamento de estudo de fundamentos epistemológico. Lhe resta a certeza do seu inacabamento face ao que até aqui se tem apreendido para facilitar e encaminhar a consecução dos objetivos traçados em função das questões que lhe surgiram ao longo da docência da Língua Portuguesa e de seu percurso de vida acadêmica.

Mobilizada e convicta pelas teorias acima citadas, o trabalho de doutoramento encaminha-se para as atividades de coleta de dados que consistirão desde a criação do ambiente virtual, da leitura linear de um conto de pequena extensão, até atingir a análise da leitura dos enunciados de contos mais extensos e mais complexos. Portanto, apropriando das palavras de Amorim,

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era o que passou a ser (AMORIM, 2001, p. 11).

Dessa forma, neste acabamento provisório, há que se revelar que o começo desta pesquisa foi motivado e iniciado pela insatisfação e incompletude apreendidas pela pesquisadora, pós conclusão do seu trabalho de mestrado em estudo de linguagem.

Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. Metodologia das Ciências Humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF:SEF/MEC, 1998.
- ROJO, R. São Paulo: SEE:CENP, 2004. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004).
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

O DISCURSO VOLTADO PARA O NEGRO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Alessandra Barbosa Adão¹
Emanuel Vieira De Assis²

Resumo: Este artigo faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso de Letras-Português intitulado “A literatura infanto-juvenil a serviço da educação antirracista: um estudo sobre a obra ‘Omo-Oba Histórias de Princesas’, de Kiusam de Oliveira”, submetido ao Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória. Queremos neste artigo evidenciar e discutir, por meio de um aparato histórico e registros da literatura infanto-juvenil o discurso direcionado ao negro. Como referencial teórico partimos da leitura de Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Fúlvia Rosemberg, dentre outros para dialogar sobre aspectos do racismo, que inferem diretamente neste discurso. Com metodologia ancorada na Análise do Discurso, em Bakhtin (2004) e Eni Orlandi (2015), almejamos a partir dos trechos apresentados interpretar e analisar que discurso é esse direcionado ao negro e como ele ocorre nesta literatura. Ao final, entendemos que o discurso direcionado ao negro perpassa pelo (re)conhecimento do racismo no Brasil, por uma ideologia, e pela não neutralidade da linguagem, calcada em um histórico de silenciamentos e apagamentos nos diversos segmentos da sociedade, principalmente no campo da linguagem.

Palavras-chave: Literatura Infanto-juvenil. Negro. Análise do Discurso. Bakhtin. Eni Orlandi.

Introdução

Neste artigo tentamos evidenciar e discutir sobre os discursos voltados para o negro na literatura infanto-juvenil, a partir de trechos de contos infantis e da literatura, recortes históricos e teses/pesquisas. A ideia de trabalhar o discurso do negro na literatura infanto-juvenil e ainda propor um diálogo entre o conceito de racismo e este discurso teve início na produção de um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A literatura infanto-juvenil a serviço da educação antirracista: um estudo sobre a obra ‘Omo-Oba Histórias de Princesas’, de Kiusam de Oliveira”, submetido ao Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória.

Para tanto, iremos distribuir nosso artigo em três seções. Na primeira seção, trazemos um breve histórico do surgimento da literatura infantil e infanto-juvenil no Brasil, bem como o negro é representado nessa literatura. Além de indicarmos alguns autores(as) negros(as) que trabalham com uma autoria e temática negra. Na segunda seção, vamos discutir sobre a relação do racismo e suas características com o discurso hegemônico na literatura infanto-juvenil, conceito que está ligado diretamente à temática deste artigo.

Já a terceira seção, consiste em apresentar e discutir com base em nossa metodologia – a Análise do Discurso – amparada por Orlandi (2015), Bakhtin (2004) e outros autores que nos dão base para compreender o discurso direcionado ao negro quando pensamos a literatura infanto-juvenil.

Por fim, compreendemos que evidenciar e discutir sobre esse discurso direcionado ao negro na literatura infanto-juvenil é inverter a ordem imposta por uma sociedade calcada na higienização do negro, pobre e favelado iniciado no século XVIII, que visa seu silenciamento e apagamento. Além disso, na condição de negra, estudante de Letras-Português e futura professora é que almejo enriquecer não apenas a práxis por meio deste artigo, mas servir como base na tentativa de mudar cenários em que os alunos negros e não negros tenham acesso “a história afro-brasileira e ajudar a delicadamente incluir o negro e sua trajetória traumática no imaginário da formação da cultura brasileira” (OLIVEIRA, 2014, s/n).

¹ Jornalista e Licencianda em Letras-Português no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail: aleadao@outlook.com

² Mestre em Ensino de Humanidades e professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). E-mail: emanuel.assis3@ifes.edu.br.

1. Literatura infanto-juvenil e a presença do negro nas narrativas: precursores e histórico

A literatura infantil surge entre os séculos XVII e XIX na França, a partir das fábulas de La Fontaine, os irmãos Grimm, Charles Perrault e outros autores com objetivo de reorganizar o ensino burguês, com caráter pedagógico e moralizante. Os primeiros livros direcionados a esse público foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não haviam obras voltadas para a infância, até por que neste período a criança era considerada um adulto em miniatura, sem distinção de idade perante a sociedade.

No Brasil, influenciado por esse movimento, a literatura voltada para a infância surge no final do século XIX e início do século XX com um projeto político pedagógico e fins à educação formal, moralização e a evangelização de crianças e jovens (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007). Os precursores da literatura infantil no país foram: Coelho Neto, Monteiro Lobato, Olavo Bilac dentre outros. O de maior destaque, Monteiro Lobato, deu voz as crianças colocando-as como personagem principal nas narrativas, como na história “Narizinho Arrebitado” publicada em 1921, e ainda, apresentando diversos gêneros literários.

Nesse período, a literatura se prestava ao serviço exclusivamente pedagógico e didático, conforme prefacia Olavo Bilac no livro “Poesias infantis” que não foi publicado em 1904, mas sim, na segunda edição em 1929.

É um livro em que não há animais que falam, nem fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada. Quanto ao estilo do livro, que os competentes o julguem. Fiz o possível para não escrever de maneira que parecesse fútil demais aos artistas e complicada demais às crianças. Se a tentativa falhar, restar-me-á o consolo de ter feito um esforço digno. Quis dar à literatura escolar do Brasil um livro que lhe faltava (BILAC, 1929, p. 4).

Quando Bilac indica que fez um livro que faltava ao Brasil, presume a quem e para quem se destina este material simbólico. Para além de facilitar o acesso das crianças à educação formal, a literatura estava segundo Abramowicz a “serviço da construção da ideia de povo, de raça e de nação e, portanto, [...] a educação auxilia na construção de processos civilizatórios, especialmente das crianças pequenas” (2007, p. 1). Neste caso, está a favor do estabelecimento da República Brasileira e de uma política de higienização em que exclui o negro, pobre e favelado, iniciado no século XVIII, que ocorre não apenas no espaço territorial, mas também no acesso a educação, a literatura, artes, cultura, e demais direitos, etc.

Quando pensamos no negro na literatura infantil ou infanto-juvenil do final do século XIX percebemos os mecanismos de disseminação de ideologias, de ausência ou silenciamentos destes referentes nestas literaturas. Além de servir para a propagação da norma em vigor, de um grupo dominante, um comportamento ideal e uma visão adulta de mundo (ZILBERMAN, 1987).

Sobre este aspecto, Zilberman nos esclarece como a obra literária pode reproduzir esse mundo,

[...] seja através de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis, seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos. [...] Assim sendo, os fatores estruturais de um texto de ficção - narrador, visão de mundo, linguagem - podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária usando-a para inculcar sua ideologia (ZILBERMAN, 1987, p. 20).

Ao mencionar os fatores estruturais do texto, Zilberman nos lembra do trabalho de Heloisa Pires Lima (2005) publicado no artigo “Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil”. A partir das ilustrações de empregadas domésticas, escravos, cores escuras e/ou disformes em livros do período de 1930 a 1990, Pires questiona a ausência do negro nas histórias infantis e infanto-juvenis e a forma como são retratados esses personagens. A intenção da autora era provocar uma crítica ao que é difundido no Brasil para crianças.

Que literatura é essa que apresenta os conceitos e padrões comportamentais de uma época, mas não insere o personagem negro, visto que é uma das etnias que compõem a formação da identidade brasileira? E, de que forma este é representado? Antônio Cândido em seu texto “Direito a Literatura” nos auxilia nessa compreensão, pois aponta para o caráter humanizador e contraditório dessa literatura, defendida por este como um Direito Humano.

Destarte, Cândido ainda menciona a literatura em relação aos direitos humanos a partir de dois ângulos diferentes,

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muita ver com a luta pelos direitos humanos (CÂNDIDO, 1988, p.186).

Cândido nos alerta para o caráter mutilador de humanidade que dá a literatura e de ser um instrumento em favor do desmascaramento, no que tange os problemas e atores sociais. No Brasil, a literatura recorreu em várias épocas e períodos a história única³, ao contar histórias numa concepção europeia, branca e homogênea. Apresentando-se como uma literatura classista, machista e racista, enquanto desconsidera a presença do negro e/ou minorias na literatura ou até mesmo a produção por afrodescendentes.

Ainda assim, é muito significativo perceber que no Brasil o negro apenas aparece na literatura no final da década de 20 e início da década de 30 do século XX. Mesmo aparecendo, este personagem é retratado de forma subalterna e inferior, sendo um reflexo histórico do longo período de escravidão no Brasil (JOVINO, 2006).

A respeito da literatura produzida por afrodescendentes, podemos citar o pioneirismo da obra “Viola de Lereno” de Domingos Caldas Barbosa do século XVIII, as “Primeiras Trovas Burlescas de Getulino” (1859) de Luiz Gama e o romance “Úrsula” de Maria Firmina dos Reis (1859), que dão destaque a África e os sentimentos advindos do período da escravidão. Após esse período, cabe elencar cronologicamente os autores e autoras negras que produziram romances “com autoria, temática, ponto de vista, linguagem e temas negros” (OLIVEIRA, 2014, p. 1), tal qual Oliveira apresenta as obras do século XX, com base no trabalho de Eduardo Assis Duarte e Florentina Silva Souza. E, ainda em nota de rodapé cita os romances do início do século XXI, conforme os quadros abaixo,

Tabela 1 – Romances produzidos no século XX

Ano	Autor	Livro
1915	Nascimento Moraes	Vencidos e degenerados
1945	Ruth Guimarães	Água Funda
1948	Lima Barreto	Clara dos Anjos
1951	Romeu Crusoé	A Maldição de Canaã
1961	Anajá Caetano	Negra Ifigênia, paixão do senhor branco
1969	Nataniel Dantas	Ifigênia está no fim do corredor
1991	Muniz Sodré	O bicho que chegou à feira (1991) e Bola da vez (1994)
1991	Domício Proença Filho	Breves estórias de Vera Cruz das Almas (1991), Estórias da mitologia – o cotidiano dos deuses (1995), Capitu: memórias póstumas (1998)
1991	Joel Rufino dos Santos	Crônica de indomáveis delírios
1992	Ramatis Jacino	O justiceiro (1992)
1997	Paulo Lins	Cidade de Deus
1998	Martinho da Vila	Ópera negra (1998), Joana e Joanes (1999)

Fonte: Oliveira (2014)

³ História única – termo cunhado por ela [Chimamanda Adichie] – em referência à construção do estereótipo de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades. Em suas palavras, Chimamanda trata de uma única fonte de influência, de uma única forma de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. (Referência mencionada no evento Technology, Entertainment and Design (TED), realizado em 2009).

Tabela 2 – Romances produzidos no século XXI

Autor	Produção
Domício Proença Filho Joel Rufino dos Santos	Eu, Zeus (2000), Nós, as deusas do Olimpo (2000) e Os deuses, menos o pai (2000) Paulo e Virgínia (2001), Bichos da terra tão pequenos (2010) e Claros sussurros de celestes ventos (2012).
Martinho da Vila	Memórias Póstumas de Teresa de Jesus (2003), Os Lusófonos (2006), Vermelho 17 (2007), A serra do rola-moça (2009) e A rainha de bateria (2009).
Conceição Evaristo	Ponciá Vicêncio (2003) e Becos da memória (2006).
Ana Maria Gonçalves	Um defeito de cor (2006).
Sacolinha (Ademiro Alves)	Graduado em marginalidade (2005) e Estação terminal (2010).
Paulo Lins	Desde que o samba é samba (2012)

Fonte: Oliveira (2014)

Além desses autores, cito ainda: Mirian Alves, Oliveira Silveira, Antônio Vieira, Paulo Colina, Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade, Adão Ventura, Ele Semog, Geni Guimarães, Abelardo Rodrigues, Abdias do Nascimento e Luís Silva, conhecido como Cuti. Estes dois últimos tiveram destaque na produção, na defesa de uma literatura negra e ainda em uma postura de enfrentamento as diversas discriminações em âmbito político, educacional e cultural.

Abdias fundou em 1944 o Teatro Experimental do Negro com o propósito de combater o racismo e afirmar a identidade negra, por meio da arte, educação, cidadania (DUARTE, 2013). Cuti foi um dos “fundadores do *Quilombhoje*, seguramente o mais longevo e produtivo coletivo de escritores brasileiros, cujo principal feito – a série *Cadernos Negros* – tem seu início em 1978” (DUARTE, 2013, p.151).

Com o tempo, a literatura infanto-juvenil de modo geral tem ultrapassado os aspectos estéticos, interferindo no universo ético e no processo de formação da criança e do jovem. No caso da Literatura Infanto-juvenil brasileira há uma nova dimensão, em que a fantasia cede espaço a ficção realista com um traço social e pouco interessada em uma pedagogia moralizante (SILVA, 2017). Para tanto, Lajolo nos auxilia a entender que literatura infanto-juvenil é essa,

A literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começam a aprender (LAJOLO, 1993, p. 22).

Para além de ser um instrumento dos educadores e formato singular, a literatura infanto-juvenil trabalha segundo Lima “com a tríade livros pequenos/leitores crianças/personagens adaptados para a infância trabalham-se ideias, conceitos e emoções” (LIMA, 2005, p. 101). Mas, há duas dicotomias que consideramos importante demarcar, a primeira tem relação com a falta de referência de personagens negros; e a segunda, em relação aos leitores crianças versus quem produz essa literatura. Almeida *et.al.* dialogando com a obra de Rosemberg nos esclarece sob essa contradição no objetivo desses escritos,

O que deveria, pedagogicamente falando, educar, passa a ser um rico meio “deseducativo”. A preocupação com a pluralidade individual e cultural como meio de enfrentamento da homogeneização, de afirmação do mesmo e negação da diferença, parece custar em aparecer como alimentadora de textos e ilustrações feitas por adultos para crianças, remetendo então a uma relação de dominação (ROSEMBERG, 1985, *apud.* ALMEIDA. *et. al.*, 2010, p. 8).

Avançando um pouco mais, Rosemberg (1985) nos fala da relação desigual que existe na literatura, em que o adulto narra ou ensina à criança a partir de uma sociedade adulta, branca e idealizada em detrimento da raça negra. Para Negrão (1987), está no cerne desta dualidade à coexistência das representações discriminatórias desses personagens em que “o preconceito veiculado pela literatura se justifica na medida em que tais obras são produzidas para educar a criança branca” (NEGRÃO, 1987, p. 86).

Posto que “o público-alvo da literatura infanto-juvenil são leitores em formação, crianças, pré-adolescentes e jovens em idade escolar” (CARDOSO, 2018, p. 12), esta atua na construção da cidadania e de uma consciência crítica e deve, na atualidade, trazer personagens com que as crianças afrodescendentes se identifiquem. Além disso, pode contribuir para autoestima e reconhecimento de mundo, tanto para a criança negra quanto para a branca na tentativa de reconhecer a diversidade étnica (CARDOSO, 2011).

Essa questão de identificação e de superação de preconceitos torna-se de suma importância para conscientizar o leitor sobre seu papel social (BARREIROS, 2009). Pensando nisso e deslocando a discussão para o âmbito escolar, os livros didáticos e livros infantis e infanto-juvenis devem buscar o rompimento de estereótipos e de um discurso hegemônico.

2. O racismo e o discurso hegemônico na literatura infanto-juvenil

Entender como opera o discurso hegemônico na literatura infanto-juvenil perpassa pela relação de raça e racismo. Inicialmente, é preciso ter em mente que o termo “raça” advém do século XVI para categorizar os seres humanos, sendo um fenômeno da modernidade (ALMEIDA, 2018), logo, não é algo inerte, fixo no seu tempo e história. Em âmbito histórico, sua construção e solidificação perpassa pela “expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana” (ALMEIDA, 2018, p.19-20).

A partir desses fatos, no século XVIII com o projeto iluminista, as revoluções inglesa, americana e francesa dão novo impulso na organização do mundo, em que a “composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização” (ALMEIDA, 2018, p. 21). Já no século XIX as ideias positivistas dão novos ares ao que diz respeito ao ser humano, “de tal sorte que de objeto filosófico, o homem passou a ser objeto científico” (ALMEIDA, 2018, p.23).

Essa nova acepção vai moldar muitos discursos, que determinados pela biologia e a física dão origem, segundo Almeida a

[...] ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não-branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência (ALMEIDA, 2018, p. 23).

Esse pensamento denominado de racismo científico influenciou vários acadêmicos e políticos, inclusive no Brasil e orientou a recomendação de Arthur Gobineau para que não houvesse a mistura entre raças, indicando que o mestiço seria degenerado. Almeida vai nos dizer que o termo “raça” parte de dois registros básicos, as características biológicas relacionadas aos traços físicos, e as “características étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou a outros costumes” (ALMEIDA, 2018, p. 24).

Já no século XX, a antropologia vai se esforçar para desmistificar o aspecto biológico, partindo da ideia da autonomia das culturas e de que não há nada natural que o vincule ao conceito de raça. Além disso, a Segunda Guerra Mundial e as mortes geradas pela Alemanha nazista vão reforçar “que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2018, p. 24).

É necessário atentar para a complexidade que o termo “raça” carrega, principalmente no Brasil, quando pensamos as relações entre brancos e negros. Nesse sentido, o Movimento Negro, quando utilizam o termo, não o fazem no sentido de raças superiores e inferiores e sim numa acepção social e política. Mas do que isso, eles entendem que a discriminação racial e o racismo no Brasil se operam não apenas no aspecto cultural, mas também nos aspectos físicos observáveis na estética dos diversos grupos étnico-raciais (GOMES, 2005).

Nilma Lino Gomes (2005) corroborando a ideia dos antropólogos nos esclarece que,

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2005, p. 47).

Pensando nisso, cabe conceituar o que é racismo e suas complexidades. Antes disso, precisamos reconhecer que existe racismo no Brasil. Entre os estudiosos da área, negar o racismo e as demais práticas discriminatórias é negar a existência de um outro em relação ao discurso, além de ser um sistema de “desmobilização da necessidade de afirmar a diferença enquanto valor e uma consequente negação de acesso a bens simbólicos, e até pecuniários”. (SOUZA, 2011, p. 1). Por isso, é preciso um olhar atento frente às questões raciais.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes nos esclarece o que é o racismo e como ele age enquanto negação do outro,

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52).

A literatura infantil e infanto-juvenil está recheada de exemplos, em que se prevalece uma crença particular como única e verdadeira ou que inferioriza o outro. Um exemplo que vem da literatura de Monteiro Lobato, precursor da literatura infantil no Brasil, é o conto Negrinha produzido na década de 20. No enredo o autor aponta as características fenotípicas da menina de forma depreciativa, tal como: negrinha, pobre, órfã, preta; ou como diz Lobato “Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados” (LOBATO, 2014, p. 307).

Ainda na narrativa, o autor fala da senhora Inácia que é a responsável por Negrinha e, diga-se de passagem, tem aversão a negros, conforme descrito no trecho “A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, [...]. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual”. (LOBATO, 2014, p. 308). Isso demonstra como o racismo se constitui em uma “prática social negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual ninguém, em sã consciência (afora os/as racistas declarados/as) quer se identificar” (SILVA, 2001, p. 76).

Para além, é preciso estar alerta e refletir que a linguagem, o discurso não é algo vazio, sem sentido, sem ideologia. Pelo contrário, palavras como crioulo, negro, negra, mulata e tantas outras que circulam socialmente estão carregadas de sentidos depreciativos e pejorativos tornando-se “verdadeiros tabus linguísticos no âmbito da cordialidade que caracteriza o racismo à brasileira” (DUARTE, 2008, p. 6).

Não apenas a linguagem trabalha em prol da perpetuação do racismo, mas também as imagens e o próprio imaginário em torno do negro corroboram para isso. No caso do conto Negrinha, o ideário se volta para a servidão, docilidade, subalternidade, estereotipação e inferiorização do negro -, reafirmando essa posição na literatura infantil e infanto-juvenil, posteriormente, sendo propagada para a sociedade.

Destarte, a pesquisa empreendida por Oliveira (2003) em sua dissertação de Mestrado com intuito de identificar o tratamento direcionado aos personagens negros em livros da literatura infanto-juvenil na década 1979 a 1989, nos indica como esta literatura reafirma e reforça o estereótipo e racismo à brasileira. Dentre as caracterizações levantadas pela autora, destaco as seguintes acepções: a aparência – que associa o negro à feiúra e a animais; e a identificação – o uso de apelidos e nomes comuns com os personagens (OLIVEIRA, 2003), que refletem o que foi visto no conto Negrinha, e ainda apontam para o uso de tais recursos na literatura atual.

Esses artifícios utilizados na literatura operam na tentativa de negar a humanidade aos personagens negros, de tal modo, que o racismo incide na sociedade na forma de preconceito, hostilidade, segregação e demais atitudes negativas, veladas ou não, presente nos diversos espaços da sociedade.

O racismo também age no cerne de instituições como o Estado, Empresas, Escolas, Igrejas, Partidos Políticos, na Legislação, dentre outros; ao limitar ou cercear “a partir de algumas práticas institucionais as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de pessoas (negras, por exemplo) a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno” (SILVA, 2001, p. 77).

Está em cena as relações de poder que o racismo institucional detém. Almeida nos esclarece que a manutenção desse poder “depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade [...]” (ALMEIDA, 2018, p. 31).

A que se atentar para o fato do racismo institucional ser uma das formas mais silenciosas de discriminar um determinado grupo, além de propagar “uma ideologia, é um projeto de sociedade pautado na manutenção dos privilégios de um pequeno grupo hegemônico e dominante” (PASSOS, 2011, p. 2). E, que ainda habita o imaginário brasileiro, a partir das teorias racistas e eugenistas que almejam um modelo de sujeito universal, sendo: homem, branco, heterossexual, cristão, católico e proprietário.

Além disso, ressignifica a atuação adotada no período da escravidão, direcionado aos negros, para que ocupem o seu devido lugar (PASSOS, 2011). Ao direcionar ideologicamente qual deveria ser o lugar do negro, o racismo institucional mostra sua face mais abrangente que é no âmbito coletivo, pois atinge consciente ou não, a população negra com o discurso indicativo de onde está autorizado ou não para estar/entrar/acessar, independente de faixa etária, público-alvo, cidade, Estado, etc.

Isto posto, o artigo de Eliane Cavalleiro intitulado “Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor” que trás dados e depoimentos de crianças na pré-escola, nos mostra a atuação do racismo nesse ambiente,

É como nos fala uma menina de seis anos: "As crianças me xingam de preta que não tomo banho. Só porque eu sou preta elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingaram de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada" (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

A partir desse excerto, Cavalleiro chama nossa atenção para a perversidade do racismo com crianças. Além disso, a autora aponta dois fatores preocupantes advindas desse depoimento: o primeiro, diz respeito à postura passiva da professora, que demonstra a aluna negra que não pode contar com a escola; o segundo mostra a validação e permissão do discurso da menina que discrimina, já que não foi repreendida. Para além, é preciso refletir a respeito desses fatores, enquanto a escola opera no silenciamento do negro agindo na manutenção do mito da democracia racial em negar as desigualdades raciais.

Esse mito está impregnado na sociedade brasileira, na forma de uma cordialidade entre as raças. Nessa concepção, há a crença que devido à intensa miscigenação não existe racismo, e que há um tratamento igualitário para todas as raças no Brasil.

Defendida e difundida, principalmente a partir dos padrões norte-americano (Jim Crow) e sul-africano (Apartheid) na década de 50, o mito da democracia racial opera no campo do ideológico que quer “negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial” (GOMES, 2005, p. 57). Mas, a partir disso vários estudiosos tem se debruçado para desmistificar e contestar essa ideia do mito da democracia racial impregnados em livros didáticos e paradidáticos, como Rosemberg e colaboradoras (1980), Pinto (1981), Negrão (1988), Piza (1995), Bazilli (1999).

Na tentativa de auxiliar no combate a esse mito e ao racismo institucional, Cavalleiro indica qual deveria ser a ação frente a essas discriminações, apoiando-se nas palavras de Paulo Freire “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão” (1987, p. 78, Apud. Cavalleiro, 2001, p.146).

A despeito da autoestima do negro, retomo aqui o artigo “Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor” de Cavalleiro com o depoimento de uma menina “É, eu disse para ela [professora] que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita!” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145). O racismo opera de tal modo que ocasiona na criança a rejeição de suas características e, ainda, o desejo de querer pertencer a outro grupo étnico. Por isso, é de suma importância que as discussões e estudos para o combate e enfrentamento do racismo atravessem a escola, o movimento negro e pesquisadores dessas temáticas.

3. O discurso e o negro na literatura infanto-juvenil

É preciso ponderar que na produção de sentido não há um discurso sem ideologia, disputa simbólica, tensão. Orlandi apoiada em Michel Pêcheux esclarece sobre como a linguagem está mergulhada na ideologia,

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M.Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentido por/para os sujeitos (ORLANDI, 2015, p. 15).

Dentro da concepção Bakhtiniana também ocorre essa disputada ideológica, em que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (BAKHTIN, 1986, p. 32). Posto que a palavra ou signo linguístico reflete a vida cotidiana e que essa comunicação pode inculcar e impor o que poderia ou não ser circulado ideologicamente, inclusive no texto literário (SILVA, 2017).

Adentrando um pouco a despeito da ideologia crítica Silva Apud. Thompson argumenta “que este conceito pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” (1995, p.16, Apud. SILVA, 2017, p. 5). Estreitando as relações entre ideologia e as formas simbólicas do discurso é possível perceber os vários sentidos advindos das relações de poder, que podem ocorrer desde as falas linguísticas cotidianas, imagens e textos complexos, determinando o que deve ser usado e entendido nos contextos sociais (SILVA, 2017).

A partir daí, quando pensamos esses conceitos e voltamos para nosso objeto de estudo – o negro na literatura infanto-juvenil - percebemos os vários e múltiplos sentidos impregnados na linguagem para/com esses personagens. Preliminarmente é preciso relembrar que o negro só começa a aparecer na literatura no início da década de 20 do século XX, mesmo assim sendo representado de forma subalterna e inferior, reflexo do período de escravidão (JOVINO, 2006).

Quanto ao discurso que tem como destino ou trajetória o negro, Heloisa Pires Lima no artigo “Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil” questiona que,

O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. Geralmente, a queixa de crianças negras se sentirem constrangidas frente ao espelho de uma degradação histórica nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não negra uma superioridade. A narrativa visual, mais contundentemente, apresenta uma dominação unilateral, onde o domínio dos que escravizaram parece total em narrativas sentimentais – diferentemente do modelo americano na sua fase politicamente correta, por exemplo, onde os personagens negros escravizados discutem explicitamente direitos civis (LIMA, 2005, p. 103-104).

Seguindo a concepção Bakhtiniana, entendemos a linguagem como forma de interação verbal e social, logo, os enunciados linguísticos são a concretização dos fenômenos sociais, tanto orais quanto escritos (BAKHTIN, 1997). A partir dessa interação entre as crianças negras e brancas é possível perceber o discurso hegemônico vigente na sociedade brasileira quando deprecia ou coloca em posição subalterna uma determinada etnia ou raça.

Mais do que isso, esse discurso e linguagem “só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p. 23), já que aponta para os sentidos possíveis em torno do negro numa conjuntura social e política. Para tanto, a Análise do Discurso visa “fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real sentido” (ORLANDI, 2015, p. 26), não estacionando na interpretação.

Lançando mão do interdiscurso, entendemos os discursos direcionados ao negro recheado de outros dizeres, um dizível, a uma memória, uma história com significância e compromissos políticos e ideológicos. Para compreender esse já dito, o interdiscurso, Orlandi nos indica que este,

[...] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todos dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2015, p. 29).

Pensando que o já dito, em outro lugar, traz significado em nossas palavras e não é propriedade particular, lembro aqui o poema “Quem sou eu?” de Luiz Gama (1830-1882) que diz - “Quem sou eu? Que importa quem? / Sou um trovador proscrito, / Que trago na fronte escrita / Esta palavra – ‘Ninguém!’” (GAMA, 2000, p. 113), em que o escritor se associa a não ser ninguém, se nega, questionando sua própria identidade (BERND, 1988). A respeito desse excerto de poema só é possível deduzir conclusões, pois está constituído na perspectiva do dizível, no interdiscurso, na memória. Apontando para os dois eixos da realidade: a memória (constituição) e a atualidade (formulação), gerando sentido para este artigo.

Além disso, na perspectiva da Análise do Discurso, ao adotar a Formação Discursiva, podemos definir como “aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41). A partir dessas relações de força, do que pode ou não ser dito, relembro a incidência da política de higienização no século XVIII, fato que cerceava os afrodescendentes a terem acesso a direitos básicos na época.

Esses apontamentos ainda nos remetem ao trabalho de Fonseca (2014) no artigo “Literatura negra: os sentidos e as ramificações” que dentre outras discussões por maior visibilidade do negro nos diversos espaços, busca romper as associações destes, ligadas “à feiúra, à sujeira, ao que está fora dos padrões determinantes de um gosto estético e construir uma semântica que esvazie os significados negativos gravados no corpo negro [...]” (FONSECA, 2014, p. 13).

Todos esses fatos e desdobramentos surgem ou partem de um tempo histórico, uma memória constituída e de uma situação dada, a respeito da presença ou ausência do negro nos diversos espaços da sociedade brasileira. Isso se justifica, pois “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 2015, p. 60), ou seja, esses discursos advêm de um exterior que vem de outro lugar, e um interior da textualidade.

Ao pensarmos sobre a influência do contexto/exterior na produção da literatura infanto-juvenil de quem produz, desenha, publica e articula o emaranhado que envolve o todo nessa literatura, podemos “observar melhor a conexão de um sistema de crenças e valores que se reconstrói através das imagens”(LIMA, 2005, p. 102). Quando o assunto abrange os negros ou as relações étnico-raciais, Lima (2005) nos ajuda a entender a relação com a literatura, já que

Nessa dimensão, a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas (LIMA, 2005, p. 102).

Ao pensar na perspectiva da representação, de se criar e repetir ao se ver representada, Bakhtin vai nos dizer que “a representação não pressupõe um espectador situado fora dela, a quem se dirigiria a realização do acontecimento-vida representado pela interpretação” (BAKHTIN, 1997,

p. 90). Voltando-se para a representação do negro na literatura infanto-juvenil é muito significativo perceber que os exemplos trazidos nessa literatura dão enfoque a subalternidade, inferiorização, docilidade, situações inferiores ou são apagados e silenciados. Como já citado anteriormente, indicando nas histórias onde deveria ser o local ocupado por esse personagem, marca do longo período de escravidão.

Nesses casos, os negros são representados como bandidos ou contraventores, empregadas domésticas, escravos, profissionais do sexo ou mendigos (DALCASTAGNÈ, 2005). Ainda nesse aspecto da representação, quando a pessoa se identifica com o protagonista, segundo a concepção Bakhtiniana ela age na concepção do eu, por querer simplesmente sonhar com a direção de um autor, articulando sua vida e realidade a relação da estética da obra (BAKHTIN, 1997). A partir dessas relações, quem se vê representado(a) ao ter contato com a obra artística, neste caso a literatura, não quer apenas fazer parte da história, quer realizar, ser e agir como o protagonista. Logo, no caso do discurso voltado ao negro na literatura infanto-juvenil, questiono: como os negros e negras se sentirão representados se os exemplos são depreciativos e negativos? Como se repetir a partir da representação se os personagens são apresentados como empregados, com cores escuras ou disformes e com discursos inferiores, a exemplo do conto *Negrinha*? Como se sentir representado, se a literatura insiste em silenciar ou apagar os negros das histórias?

Para além, há vários autores e autoras que tem produzido literatura infanto-juvenil com o intuito de valorizar, divulgar e resgatar as histórias e a arte dos negros, e ainda realizado discussões importantes para esse personagem. Nessa perspectiva, Silva e Gomes (2016) indicam obras e autores que discutem as questões dos aspectos físicos e fenotípicos, na qual destacamos o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (2000), de Ana Maria Machado; *O herói de Damião (A descoberta da capoeira)* (2006), de Iza Lotito; *O círculo* (1985), de Maria Lysia Corrêa de Araújo; entre outros.

Esses autores ainda citam os livros que discutem as questões raciais, como *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz e *O amigo do rei* (1999), de Ruth Rocha, etc. E, recomendam os autores que tocam em assuntos como racismo e preconceito, a exemplo o livro *A cor da ternura* (1989), de Geni Guimarães; *Os bons e os justos (A fábula do amor bastardo)* (1983), de Lourenço Cazarré, etc.

Diante disso, destaco a importância de trazer para o campo do dízível essa discussão sobre o discurso do negro na literatura infanto-juvenil, para se pensar o que será produzido em questão de livro didático, paradidático, literatura infantil e/ou infanto-juvenil e como tudo isso será abordado em sala de aula ou em espaços de conhecimento. Posto que a língua e a linguagem não são campos neutros, sem tensão e ideologia.

Considerações Finais

Esse artigo, por compor parte de um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “ A literatura infanto-juvenil a serviço da educação antirracista: um estudo sobre a obra ‘Omo-Oba Histórias de Princesa’, de Kiusam de Oliveira”, já apresenta uma análise preliminar sobre o discurso voltado para o negro na literatura infanto-juvenil. Ainda assim, na produção, adaptação e alteração para o V Encontro de Estudo Bakhtinianos pensamos em evidenciar e discutir sobre esta. Já que é preciso (re)pensar sobre esse discurso, como ele ocorre e como o negro é realmente descrito na literatura infanto-juvenil.

Para além, discutimos aspectos considerados chaves para entender esse discurso, que perpassa pela composição histórica da formação da literatura infantil e infanto-juvenil no Brasil, o conceito de racismo e os embates entre ideologia e relações de poder nesse discurso. Visto que Eni Orlandi (2015) e Bakhtin (1986) e (1997) vão nos dar base para compreender o todo envolvido nestas, com vistas a representação do negro nesta literatura.

A partir desse trabalho, esperávamos não apenas responder nossos objetivos, mas auxiliar a práxis desta e de outros pesquisadores. Além disso, propor a quebra de paradigmas ao colocar no centro das discussões a história afro-brasileira e Africana e levar isso mais frequentemente para a sala de aula seja em livro didático, literatura ou material paradidático.

Além disso, torna-se necessário debater, combater e enfrentar as situações que colocam os negros em situações inferiores e subalternas em âmbito escolar, considerando que é neste espaço a base de formação de alunos negros e não negros. Ao final, entendemos que quando a literatura infanto-juvenil destaca, direciona um olhar diferenciado ou evidencia as histórias dos negros opera na inversão de uma ótica eurocêntrica e evidencia a luta e presença de um povo que faz parte da formação do país.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. In: Reunião Anual da Anped, 30, 2007. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://3oreuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-2911-Int.pdf>. Acesso em: 29/03/2019
- ALMEIDA, A. M.; Patrícia Matos; MENDES, Joacé Souza. O Negro na Literatura Infantil: Estereótipos e Silenciamentos. In: **Seminário Cultura e Política na Primeira República**, 2010, Ilhéus. Seminário de Cultura e Política na Primeira República, 2010.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Maria Lysia Corrêa. **O círculo**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1985.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARREIROS, R. C. **A literatura infantil Afro-Brasileira e a Formação Leitora no Ensino Fundamental**. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, Campinas, Unicamp, jul. 2009, p. 01-09.
- BERND, Zilá (Org.). **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense S.ª, 1988.
- BILAC, Olavo. **Poesias Infantis**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1929. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00292400#page/5/mode/1up>. Acesso em: maio de 2018.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** São Paulo: Scipione, 2008.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CARDOSO, Rennée. **Importância da literatura infanto-juvenil no contexto escolar**. In: Revista Faciplac, 2018; Ago-Dez 1(2):11-19.
- CARDOSO, Rosane. A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial. In: OLIVEIRA, Alexandre et al. **Deslocamentos críticos**. São Paulo, Itaú Cultural/Babel, 2011, p. 129-142.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (ed.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, p. 141-160.
- CAZARRÉ, Lourenço. **Os Bons e os Justos (A Fábula do Amor Bastardo)**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Estudos de literatura brasileira contemporânea. Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira**. Navegações, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul. /dez. 2013
- DUARTE, E. A. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31, Brasília, janeiro-junho, p.11-23, 2008.
- FONSECA, M. N. S.; DUARTE, Eduardo. Literatura negra: os sentidos, as ramificações. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: SEPIR, 2014, vol. 4, História, teoria, polêmica, p. 245-277.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAMA, Luiz. **Primeiras Trovas Burlescas e Outros Poemas**: edição preparada por Ligia Fonseca Ferreira – São Paulo: Martins Fontes, (2000).

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. São Paulo, FTD, 1991.

JOVINO, Ione. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org). **Literatura Afro-brasileira**. Salvador: Centro de estudos afro - orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. História e Histórias. São Paulo: Ática, 2007. 6ª ed

LAJOLO, Mariza. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da educação, Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 101-115.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: **Contos completos**. 1- ed. – São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

LOLITO, Isa. **O Herói de Damião em A Descoberta da Capoeira**. São Paulo, Girafinha, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

NEGRÃO, E. V. **A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p.86-87, nov. 1987.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. Das Máscaras Africanas Ao Romance Brasileiro Do Século XX - trajetórias, usos e sentidos do negrismo. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Ano VII, n. XIII, Julho/2014. Disponível em:<http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/155-luiz-henrique-silva-de-oliveira-das-mascaras-africanas-ao-romance-brasileiro-do-seculo-xx>. Acesso em: 20 nov. 2018.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 12ª. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PASSOS, F. J. A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional: uma proposta didático-pedagógica. **Revista de Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros**. ISSN 2179-9636, Ano 1, numero 2, junho de 2011.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 1999

SILVA, I. S.. **Relações Raciais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa 13 anos após a Lei 10.639/03**. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. XIII Encontro Nacional de Educação. Curitiba: PUC/PR. p. 18003-18020.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha). Formação de Educadores/As para ao combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. IN: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti- Racismo na Educação: repensando a escola**. Selo Negro, São Paulo, 2001.

SILVA, Mauricio. **A Cor da Palavra: literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais**. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 2, p. 107-132, jul. /Dez. 2017

SOUZA, L. M. N.. **Poéticas da Diferença: A representação de si na Lírica Afro-feminina**. A Cor das Letras (UEFS), v. 12, p. 105, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna-Teoria social na era dos meios de comunicação de massa**. Vozes. 9 ed. Rio de Janeiro, 1995

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. Global editora, 7ª edição, São Paulo, 1987.

ALFABETIZAÇÃO COMO UM ATO DIALÓGICO: UMA CONTRAPALAVRA À REPRESENTAÇÃO

Denise Santos Lima¹

Márcia de Souza Menezes Concencio²

Resumo: Com esse artigo buscamos problematizar a perspectiva do ensino da linguagem escrita como sistema de representação desenvolvida nas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sob influência da teoria piagetiana. Os aportes com os quais buscamos uma contrapalavra à teoria da construção infantil do sistema de escrita que as referidas autoras entregaram ao mundo nos anos 1980/90, se basearam nos estudos de semiótica que Luciano Ponzio desenvolveu a partir da leitura das obras de Charles Peirce e Roland Barthes. O presente artigo, além da crítica à língua escrita como representação, se propõe a afirmar a alfabetização como afiguração e a criança como autora, criativa em seus enunciados sempre responsivos.

Palavras-chave: Alfabetização. Sistema de Representação. Afiguração.

Introdução

Com o intuito de provocar reflexões no que diz respeito à problemática do ensino de Língua Portuguesa na escola, mais precisamente na fase de alfabetização, enquanto autoras, nos engajamos em discutir essa temática como um ato dialógico, que acontece no plano da vida.

Mas, eis que nos deparamos com uma questão: como trazer essa discussão sem perder a coerência com o pensamento de Bakhtin, que aponta inexoravelmente para o sujeito das Ciências Humanas como um sujeito vivo, expressivo, falante?

Ora, inicialmente não sabíamos como fazer a abordagem, mas viemos por algum tempo discutindo, escrevendo uma para a outra e acabamos percebendo que a escritura epistolar poderia se configurar como um plano estético no qual nos colocaríamos como autoras e interlocutoras em diálogos que se configuram como atos responsáveis e responsivos, um exercício de uma escrita dialógica que convoca respostas. A carta enquanto um gênero textual tem uma direção social, é um gênero para o outro. Em nossos enunciados buscamos marcar a presença da fala da outra que nos provocou e a qual respondemos, sem álibis.

Desenvolvimento

Rio De Janeiro, 4 de setembro de 2019.

Querida Márcia,

O EEBA, em Lavras, se aproxima e precisamos deixar nossa palavra circular nesse evento, de forma dialógica, para que se torne palavra própria-alheia. Como o tema de nossas pesquisas “conversam entre si” (e muito!) pensei em trocarmos ideias sobre o ensino da língua escrita nas escolas brasileiras.

Já é do seu conhecimento que minha dissertação de mestrado foi toda escrita em cartas. Pois bem. Em uma dessas cartas conversei com Marisol a respeito da alfabetização e suas concepções. Veja um trecho dessa carta:

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. Prof. do Colégio Pedro II. e-mail: de_tardan@yahoo.com.br

² Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense. Prof. aposentada da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. e-mail: biaconcencio@yahoo.com.br

(...) Marisol, outro ponto de sua carta que me suscitou muitas questões foi quando você discutiu o que é alfabetização e me provocou afirmando que ‘não conseguimos confiar nos sujeitos e em suas capacidades de criar conhecimentos’. Então precisamos dizer a eles “como se faz”. Sua resposta me fez pensar no que lhe escrevi sobre Emília Ferreiro. Estava, justamente, querendo dizer que ao conhecermos suas ideias passamos a acreditar que a criança tinha “um jeito diferente” de aprender a linguagem escrita e que os métodos tradicionais não seriam o único caminho para este fim.

Emília Ferreiro, em sua pesquisa, buscou compreender o processo de aprendizagem das crianças em relação à linguagem escrita e, apesar de acreditar que a criança constrói seu próprio conhecimento, partiu do princípio de que esta construção deve ser gradual, correspondendo aos mecanismos deduzidos por Piaget, segundo os quais cada salto cognitivo depende de uma assimilação e de uma reacomodação dos esquemas internos, que necessariamente levam tempo.

Você me disse, em sua carta, que Emília Ferreiro nos trouxe outro sistema de verdade. Então entendi que o que eu pensava ser uma alternativa, no fundo se tornou outro sistema de verdade, pois mesmo acreditando que a criança tinha seu próprio modo de se tornar sujeito da palavra escrita - como ficou visível para nós depois da leitura de Emília Ferreiro - continuamos criando modos de dizer “como se faz”. Ou seja, novos métodos e novos sistemas de verdade. Como você disse, saímos da perspectiva da cartilha, do livro didático, mas ‘tínhamos outra grade universalista contra a qual apertávamos as criações das nossas crianças’. E como apertamos as criações das crianças... Alfabético... Silábico... Pré-silábico... Categorização... Abstração da vida... Definitivamente, Marisol, não era bakhtiniana aquela visão.

Estava aqui folheando o livro com todas as letras de Emília Ferreiro e não pude deixar de destacar uma fala para alargar nossa discussão:

(...) a escrita é antes de tudo representação da linguagem, e tudo o que a afaste da linguagem, convertendo-a em uma sequência gráfica sem significado, a deforma até caricaturizá-la. Em última instância, não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco (Ferreiro, 1993, p.35).

Veja Marisol! Ela se refere ao trabalho com cartilhas, mas você consegue perceber muita diferença disso para o que passamos a fazer depois que conhecemos sua pesquisa? A meu ver, saímos da perspectiva do livro didático, como você diz, mas ainda acreditávamos que para ensinar a ler e a escrever deveríamos seguir uma sequência de atividades que explorasse o alfabeto, as sílabas e as palavras, sendo que, diferente da cartilha, essas atividades partiam de músicas, poesias, receitas, rótulos... E não eram tão ‘caricaturescas’, como diz Ferreiro. E nem vou falar aqui da escrita como representação da linguagem! Fica para outra hora!

Percebo agora, o quanto necessitamos reproduzir situações, generalizando-as e tomando-as como verdades (‘istina’). O fazer da criança é sempre controlado por sistemas de verdades (‘istina’) sobre a aprendizagem infantil. Copiamos os pensadores que estão em voga e criamos os sistemas de verdade que controlam os fazeres da criança. E pior, muitas vezes deturpamos as ideias deles. Mesmo que essas verdades estejam dentro de uma perspectiva que pretende valorizar a criança no seu processo de construção do conhecimento, ainda assim, se prendem a seus pontos de vista monológicos.

Você viu minha amiga, como temos a tendência de nos prendermos a esses sistemas de verdade? Não podemos negar que a pesquisa de Emília Ferreiro trouxe muitas contribuições para o ensino da língua escrita, um deles é o de afirmar que a criança tem seu próprio modo de se tornar sujeito da palavra escrita. Mas será que precisa ser por sequências de atividades que explorem o alfabeto, as sílabas e as palavras, mesmo que as mesmas partam de um contexto que, geralmente, é definido pela professora?

Sabe, com minha pesquisa do mestrado, pude compreender que as crianças enunciam e elaboram discursos que potencializam a vida na relação com o outro. Na elaboração desses discursos orais e escritos escolhem um ou mais gêneros para enunciarem, levando em consideração o tom emotivo-volitivo e a provocação do enunciado do outro. A partir daí, venho (não só eu como

você também, não é?) pensando o ensino da língua escrita sob a perspectiva da escuta, da semiótica, da afiguração, da escritura e dos gêneros discursivos. Isso, porque acredito que são conceitos que tomam as formas de linguagem como um sistema vivo, em que a criança é sujeito enunciador em atividade criadora enquanto escreve.

Marcita, depois dessa provocação sei que você tem muito a me dizer, já que sua pesquisa do mestrado tocou num ponto que eu não tive fôlego para tocar. E isso fica claro em uma parte desse trecho de minha carta à Marisol: ‘E nem vou falar aqui da escrita como representação da linguagem! Fica para outra hora!’

A hora quem fez foi você, Márcia! Sei o quanto mergulhou fundo nessa questão da escrita como representação. Quero muito te ouvir, minha amiga! Vamos botar essa palavra pra circular!! aguardo sua resposta!

Um beijo!
Denise

Niterói, 10 de setembro de 2019

Querida Denise,

Como eu gostei dessa ideia de dialogarmos, trazendo nossas questões de pesquisa em cartas! Você já me ouviu dizer muitas vezes que sua pesquisa de Mestrado foi determinante para que eu “arregaçasse as mangas” para começar a minha... Quando li suas cartas para Marisol, Júlia, Ana e Maria Letícia, fui convocada a responder a cada uma delas e quando dei por mim, eu também estava no Mestrado, “fazendo acontecer aquela hora” de discutir, compreender e enunciar que a língua escrita não é apenas o que as abordagens hegemônicas têm disseminado: um sistema de representação. Quem me vê falar assim, pode até pensar que “dei conta”, mas, sabemos que não é bem assim, não é, amiga? Tanto a sua, quanto a minha pesquisa foram se desenhando enquanto um trabalho potente, mas foram apenas alicerces nos quais mostramos que existe VIDA na escola e que isso é mais importante que métodos, alfabetização e sistemas! Concordo plenamente quando você diz que não podemos negar as muitas contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro para o ensino da língua escrita, e, mais ainda, que essas pesquisas nos trouxeram mais um “sistema de verdade” a partir dos anos 1980-90.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky criaram um campo de desenvolvimento da teoria piagetiana aplicando-a especificamente à linguagem escrita. A fórmula era bastante simples, não obstante a visão inédita e a complexidade dos resultados e seus impactos na compreensão da relação entre as crianças e a escrita. Tomando como pressupostos os aportes piagetianos da impossibilidade da ação construtiva das crianças, como seres ativamente hipotetizadores do real, as pesquisadoras acrescentaram um campo da cultura a que Piaget não tinha se dedicado, utilizando a mesma metodologia que foi chamada pela Escola de Genebra de entrevistas clínicas. Tratava-se de uma série de situações-problema apresentadas a crianças de diferentes idades – fases do desenvolvimento – onde as pesquisadoras buscaram traçar a linha genética das hipóteses infantis sobre o objeto de conhecimento em questão – a escrita – a partir de suas respostas tomadas como pensamentos operativos. Assim procedendo, Emília Ferreiro e Ana Teberoski entregaram ao mundo uma impressionante teoria da construção infantil do sistema de escrita ocidental - alfabético.

Essa teoria fundamentou a mudança das perspectivas de considerar a alfabetização escolar nos anos 1980-90, e impacta ainda nossas concepções do ensino da linguagem escrita na escola. Mas, em uma aproximação crítica, podemos traçar algumas linhas de problemas.

Em primeiro, sua concepção sobre a escrita. O texto que inicia a edição brasileira do livro *Psicogênese da Língua Escrita* traz uma problematização das formas como a linguagem escrita tinha

sido tomada, até então, enquanto sistema de codificação e decodificação da linguagem oral. Segundo as autoras, o avanço seria a tomada da linguagem escrita como sistema de representação. E como tal, a linguagem foi estudada, pelas autoras, formulando a tese que leva o nome do livro citado: a gênese psicológica, a ontogênese da Língua Escrita, essa mesma tendo sua própria gênese histórica e cultural.

Então te pergunto, amiga: qual o pressuposto dessa gênese histórico-cultural da escrita, segundo as autoras, que acompanhou a filogênese, ou o desenvolvimento da humanidade enquanto produtora de escritas?

Eis a resposta: um pressuposto de que houve desenvolvimento em primeiro lugar, ou seja, que as formas mais simples foram se tornando, ao longo da história da cultura e da própria espécie humana, mais complexas. As formas de representação (tomando aqui a verdade das autoras de que a linguagem escrita seja um sistema de representação) foram, na descrição de pesquisa, colocadas em uma linha genética progressiva, ou seja, foram relacionadas entre si enquanto formas que vão se tornando umas mais complexas em relação às outras, ou pelo menos mudando, na história da própria produção cultural da linguagem escrita; mais abstratas, mais operativas, pertencentes a lógicas mais desenvolvidas, mais afastadas de percepções contextuais.

Assim, em uma linha genética foram colocadas, em progressão, do simples para o complexo: formas pictoriais de representação, seguidas de escritas iconográficas ou ideográficas, seguidas de escritas fonográficas silábicas e como ponto de chegada a escrita alfabética a partir da invenção grega da percepção dos fonemas como unidades abstratas mínimas da língua. Seguindo um paralelismo discutível, mas comprovado cientificamente pelas análises das respostas às entrevistas clínicas, as crianças representariam o mundo inicialmente com desenhos, passando a formas de escrita baseadas em percepções ideográficas do funcionamento da escrita alfabética, saltando para a compreensão da relação entre fala e escrita, criando formas silábicas de compreensão da língua alfabética, concluindo o desenvolvimento com a final percepção dos fonemas e a consequente apreensão do sistema alfabético da língua.

É nesse ponto, querida Denise, que começamos a problematizar esse “sistema de verdade”, não é mesmo? Em sua carta, você destaca que meu pensamento e o seu convergem no sentido de que o ensino da língua escrita se faz sob a perspectiva da escuta, da semiótica, da afiguração, da escritura e dos gêneros discursivos. Eu, assim como você bem esclareceu, também acredito que esses são conceitos que tomam as formas de linguagem como um sistema vivo, em que a criança é sujeito enunciativo em atividade criadora enquanto escreve.

Além do mais, a linguagem escrita não é a língua toda e seu aspecto de representação nos estudos da Semiótica - que é anterior aos estudos de Emilia Ferreiro e seus colaboradores - é uma parte ou uma terça parte do que chamamos signos ou textos.

Lembra, De? Esses estudos da Semiótica nós conhecemos com Luciano Ponzio nas obras *Visões do Texto* (2017) e *Icona e Raffigurazione: Bachtin, Malevich, Chagall* (2016), ambas atualmente traduzidas para o português.

Luciano Ponzio desenvolveu sua teoria a partir dos aportes dos estudiosos da Semiótica, Charles Peirce e Roland Barthes. Peirce traz, em sua obra, um entendimento importante que funda os chamados estudos de Semiótica do Texto: todo signo tem uma valência tríplice. Todo signo, qualquer que seja – um texto, uma imagem ou uma obra de arte – tem aspectos ou valências simbólicas, indiciais e icônicas.

A primeira valência do signo, seu aspecto simbólico, diz respeito ao fato de que ele representa alguma coisa, ou seja, que ele induz a ver alguma coisa que a ele é seu referente. Assim, podemos dizer que o aspecto simbólico do signo diz respeito aos aspectos codificados ou convencionados da relação entre um signo e a realidade. Sua lógica é indutiva, ou seja, o signo obriga a uma visão específica, convencionalizada e da qual não se pode escapar: um já-dado.

O segundo aspecto ou valência do signo é indicial ou uma relação que o signo tem de contiguidade com alguma outra realidade: em uma lógica dedutiva, ver um signo remete, por causa e efeito, a outra coisa, e nesse caso o valor ressaltado é o valor de índice, de traço, de pista. Essa

lógica não obriga, mas prova, de qualquer forma, que as coisas são encadeadas em relações de verdade por dedução. É a lógica policial, por excelência, mas também a lógica formal ou silogística.

Ambos os aspectos são valências que levam ao fechamento, ao acabamento dos signos em sua relação com a realidade. Um signo assim está indissociavelmente relacionado a uma realidade ou com outros signos, em relações de obrigatoria convenção (no caso da valência simbólica) ou de contiguidade e consequência (no caso da valência indicial). Mas, se pergunta Peirce, isso é tudo?

Também Roland Barthes se faz a mesma pergunta, quando procurou pelos sentidos, na sua obra famosa *O terceiro sentido*. Tendo identificado na leitura de textos – no caso referia-se aos fotogramas do cinema de Eisenstein – um primeiro sentido simbólico e um segundo, que chamou de significação, se demorou a olhar a realidade textual que nos circunda e compreendeu que esses dois aspectos não dão conta da complexidade dos textos em suas múltiplas manifestações. Há um terceiro sentido, um excedente, um algo mais. E o que seria isso que escapa à ordem designadora do mundo? A esse “algo mais”, a dimensão criativa ou inventiva dos textos, dos signos, Peirce deu o nome de valência icônica e Barthes deu o nome de sentido obtuso. No caso de Peirce, a valência icônica refere-se à dimensão do signo que não é representável, que não representa, que mantém com o referente uma relação não de representação, mas de semelhança.

Afirmando o caráter não representável presente na realidade (em algumas formas mais evidente) a valência icônica seria esse aspecto do signo de afigurar uma realidade, sem pretender concluí-la, mimetizá-la, dar de uma vez por todas um sentido a essa. Seu exemplo é a linha reta, como conceito: por mais que se possa desenhar, no quadro-negro, uma linha com giz, essa não representa a linha reta, conceito irrepresentável por natureza, mas se assemelha a ela. A lógica que guia a valência icônica é abdução, para Peirce, procede-se à imaginação de uma relação hipotética, à frente e não existente no próprio signo, cria-se uma realidade por semelhança, para afigurar aquilo que não se deixa representar.

Para Barthes, o sentido obtuso é aquele que, como no ângulo geométrico a que faz referência, abre o sentido para um excedente sempre deslizante e maior que o signo em si. Para ambos, a valência icônica ou o sentido obtuso seriam a dimensão, presente em todo signo, propensa à invenção, à criação, ao fazer ver algo que ainda não existe. A arte, por assim entendermos, seria feita de signos com a valência icônica ou o sentido obtuso em seu máximo expoente. Importante dizer que todos os signos, textos e obras, possuem igualmente as três valências ou os três sentidos. O que as distinguem, em gêneros, seria justamente serem mais ou menos predispostas a uma valência ou a um sentido.

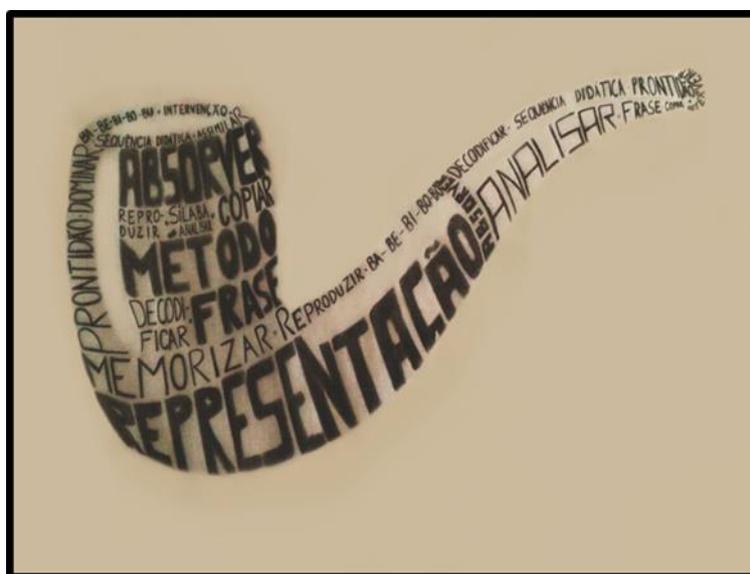
Luciano Ponzio nos fornece um exemplo: uma placa de trânsito tem uma dimensão simbólica mais acentuada que um quadro de Magritte. Porém, deslocando a placa de trânsito da estrada e a colocando, por exemplo, em uma cena de um crime, essa pode adquirir valência indicial sobreposta à valência simbólica da qual é pregnante. Uma obra de arte, por sua vez, na mesma cena de um crime, modifica sua valência icônica, tornando-se no mesmo exemplo uma pista ou mesmo uma prova da presença em ausência do criminoso. Na escola, porém, a valência simbólica impera no universo signico. Sequer a valência indicial – tão disseminada nos anos 1980-90 pelas perspectivas cognitivistas – tem lugar na cena escolar. A valência icônica, inventiva, criativa, deslocadora, o sentido obtuso dos textos e das enunciações, este de certo é quase totalmente ausente. Não por algum efeito reducionista dos próprios signos, mas por um trabalho forte e permanente de redução dos textos e de todo o universo das linguagens a suas dimensões funcionais, de código, representacionais.

Além dessa redução da escrita à sua dimensão representativa, podemos dizer que a perspectiva semiótica da submissão das diferentes linguagens a uma única, fazendo das linguagens presentes e componentes da língua e da capacidade humana expressiva – característica específica da espécie humana – fases de uma sequência que tem como ponto de chegada a escrita alfabética é, no mínimo, embaraçoso, do ponto de vista semiótico e de uma filosofia da linguagem. A linguagem escrita é uma das formas escriturísticas existentes, cumpre um determinado jogo na história humana de criação signica e está, na história da humanidade, como uma pequena parte, uma pequena ilha, como diz Bakhtin, no mar infinito das múltiplas formas de expressão e

enunciação humanas. As linguagens pictóricas não são o passado superado das linguagens orais e essas não são o passado das linguagens escritas: essa cadeia evolutiva é errônea e expressa uma visão semiótica no mínimo desinformada.

Parece que passamos, a partir dessa chegada teórica no campo escolar, de uma concepção simbólica da linguagem escrita – como código – a uma concepção representacional da mesma, como sistema de representação. De uma perspectiva restrita a outra, ambas presentes na constituição das linguagens, como valências existentes e com funções determinadas, mas não mutuamente excludentes e nem totais: a valência icônica, segundo Peirce, a dimensão estética, artística, não oficial, de invenção, de criação e renovação está, em ambos os casos, eliminada.

Esse estudo com o Luciano Ponzio foi tão instigador para nós que acabamos criando - para dialogar com as concepções hegemônicas de alfabetização - um cachimbo, afigurando o material discursivo que é uma pintura bastante conhecida - o quadro *La trahison des images* (A traição das imagens)³ que foi pintado em 1929 por René Magritte (1898-1967), um dos principais artistas surrealistas belgas.



Isto não é alfabetização.

Na obra original de Magritte, o autor adverte o contemplador: *Ceci n'est pas une pipe* - Isto não é um cachimbo, respondendo a um certo “sentido de verdade” que seriam representações tomadas como realidade única. Quando Magritte cria aquela imagem em minúcias e o associa a um enunciado ambíguo, os sentidos dados se rompem deslocando o observador. “Isso não é um cachimbo?” O que vemos em seu quadro é a realidade da pintura, que não coincide com a realidade de um cachimbo que eu posso segurar entre meus dedos e fumar. Além disso, não se trata de uma cópia da realidade de um objeto da vida: trata-se de uma criação nova, singular. É um outro! A obra artística é isso: vida renovada de sentido, deslocada dos sentidos triviais, cotidianos.

O quadro é importante a ponto de transbordar do seu campo das artes visuais e inspirar Foucault a uma obra, homônima, na qual desenvolve sua filosofia crítica contra a teoria da representação e as relações entre a linguagem e as imagens. Quanto a nós, ao advertirmos que *Isto não é alfabetização*, buscamos também deslocar e provocar o leitor – e a nós mesmos – a pensar essa alfabetização sobre outras bases que não sejam as da representação, propondo as bases outras da afiguração.

De, querida, essa carta acabou se prolongando por demais... Por hora considero importante afirmar que para reformularmos as bases teóricas da relação entre crianças e as linguagens nos

³ Entretanto, se você não a conhece, basta acessar o link da obra de René Magritte que está disponível em <https://collections.lacma.org/node/239578>.

contextos escolares, parece evidente que precisamos dar um passo, assumir um ato responsável: enfrentar as perspectivas mecanicistas e reducionistas reinstaurando a valência icônica nas linguagens e no trabalho com elas, provocando a presença da escritura como possibilidade no trabalho com as linguagens e, acima de tudo, afirmando as crianças como leitores-criadores, não transcritores copistas de uma realidade única; mas inventores, nas escrituras, de mundos outros.

Luciano Ponzio, em palestra na Universidade Federal Fluminense, no encontro bakhtiniano – EEBA 2015 – em cotejo com os futuristas russos assim enunciou: *Para mudar o mundo é preciso mudar as palavras desse mundo*. Retornando à afiguração da alfabetização escolar como o cachimbo de Magritte, formado com as palavras *Representação, frase, sílaba, analisar, assimilar, copiar, memorização, absorver, dominar, prontidão, decodificar, reproduzir, método, sequência didática, intervenção*, urge reafirmar que “precisamos mudar as palavras do mundo para mudar esse mundo”. Dessa forma, buscaremos combater a concepção onde alfabetizar seja aprender um código para representar os objetos da vida na escrita e construir alternativas de categorias outras para pensarmos a alfabetização com Bakhtin.

Nessa transformação dos sentidos, ao invés das bases da representação, buscaremos as bases da **afiguração**; onde se repete o decodificar, dominar códigos, assimilar ou absorver conteúdos, construiremos um espaço-tempo em que a criança possa **compreender** (o que para Bakhtin, é já responder) o mundo da **escritura**; no lugar de copiar, memorizar ou reproduzir, que a criança possa **criar**, ser **autora**; abandonando de vez a crença que a linguagem possa ser reduzida ao BA-BE-BI-BO-BU, à sílaba e à frase, afirmar como unidade da linguagem o **enunciado** pleno e **responsivo**; ao invés de aprender com métodos, que as dimensões técnicas e **criativas** se realizem em **interações**; onde se faz intervenção, que se possa “**vir entre**”, ensinando e aprendendo em diálogo; em lugar das práticas de análise sintática e da sequência didática, que haja **práticas dialógicas** com os **gêneros discursivos** apontando para a **vida** e não unicamente para os seus aspectos formais; onde se crê na prontidão, que se possa compreender o **inacabamento**, pois, para Bakhtin, essa é a condição de um ser humano concreto.

E por falar em inacabamento, vamos continuar a “engrossar esse caldo”, levando adiante nossas pesquisas, fazendo crescer essa potência de alargamento que nossas cartas já estão anunciando.

Um forte abraço!

Márcia

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora. 16ª ed. 2014.
- CONCENCIO, Márcia de Souza Menezes. **Alfabetização e Autorias: Escrituras com Crianças na Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Orientação da profa. dra. Marisol Barenco de Mello. Niterói, março de 2019.
- PONZIO, Luciano. **Visões do Texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- PONZIO, Luciano. **Icona e Raffigurazione: Bachtin, Malevich, Chagall**. Milão : Mimesis Edizioni, 2016.
- TARDAN, Denise Lima. **Cara Carta: (Co)Respondências de uma professora**. São Carlos : Pedro & João Editores, 2017

ENCONTRO(S) DE PALAVRAS NO GÊNERO DISCURSIVO AULA¹

Hadson José Gomes de Sousa²

Resumo: Com este estudo analisamos procedimentos tradutórios operados nas tarefas verbais do professor, no jogo interlocutivo em aulas de Língua Portuguesa da escola básica – ensino médio. Nosso objetivo é analisar efeitos de sentido produzidos no trabalho de tradução do discurso científico, *palavra alheia*, o discurso de sala de aula, *palavra minha*, assumindo como pressuposto teórico de base o dialogismo bakhtiniano, em que a palavra é sempre dividida, tem sempre o Outro como medida. Ao analisarmos dois dos procedimentos discursivos a que recorre o professor de Português, “A mediação de sentidos do senso comum” e o “O recurso ao humor”, constatamos que há um trabalho desse sujeito, no discurso de sala de aula, de modo que, ao transmutar o discurso científico em discurso de sala de aula, desse movimento, irrompem marcas de singularidade constitutivas do Discurso Pedagógico Escolar. Os diferentes recursos linguísticos que dão fluxo ao processo de tradução discursiva de um conhecimento a outro não se faz naturalmente, mas, sobretudo, porque a posição social assumida pelo professor o orienta a explicar/traduzir o que pretende ensinar. Além disso, as representações que ele tem do/a aluno/a, do conteúdo e de si mesmo, enquanto professor, orientam-no a fazer escolhas que tornem sua explicação supostamente compreensível e os conteúdos assimiláveis. É esse jogo que proporciona/evidencia o(s) encontro(s) de palavras no gênero discursivo aula. Por essa via, as projeções culturais e ideológicas interferem no modo como o professor traduz, com que textos ele traduz os outros discursos, *palavras alheias*, num movimento de descontextualizar e (re)contextualizar para sala de aula, tornando-os *palavra minha*.

Palavras-chave: Gênero discursivo aula. Jogo interlocutivo. Discurso Científico. Procedimentos discursivos. Discurso Pedagógico Escolar.

O discurso de sala de aula

Por adotarmos as configurações discursivas da aula como texto-objeto de pesquisa e por considerá-la um gênero discursivo, entendemos ser indispensável uma discussão, mesmo breve, dessa perspectiva.

Tomando alguns posicionamentos sobre o nosso texto-objeto, todavia sem adotar ainda uma postura analítica dos dados coletados nas aulas, partiremos da ancoragem teórica que nos permitirá analisar a aula enquanto um gênero discursivo³ (BAKHTIN, 1997; GERALDI, 1997; RIBEIRO, 2005) que subsume outros gêneros ou subgêneros. Ademais, não podemos deixar de discorrer, de maneira mais específica, sobre os polos da interação que compõem o jogo interacional na sala de aula, assumindo as especificidades demandadas por esse espaço discursivo e, também, pela posição enunciativa que ocupam.

São as especificidades do gênero e os posicionamentos assumidos pelas diferentes instâncias enunciativas da aula que concorrem para a produção identitária desse mesmo gênero discursivo e dos sujeitos que nele se constituem.

¹ Este texto é oriundo da dissertação de mestrado “Do discurso científico ao discurso pedagógico: o trabalho de tradução no ensino de língua portuguesa”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), da Universidade Federal do Pará (UFPA); orientada pela Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro e defendida em maio de 2013.

² Professor efetivo de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) – ID funcional 57198217/3; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém; área de Estudos Linguísticos, linha de pesquisa: Análise, Descrição e Documentação das Línguas Naturais; hadsonsousa@hotmail.com.

³ Embora alguns autores prefiram considerar a aula como um evento no qual se produzem diferentes gêneros, aderimos a autores que consideram a aula um gênero que subsume outros subgêneros (Cf. RIBEIRO, 2005).

Embora nossas análises tomem como texto-objeto as aulas e nelas o trabalho de tradução⁴ do professor, outras instâncias enunciativas, como o/a aluno/a, o conteúdo científico etc., estão já pressupostas no discurso do professor, pois como propõe Bakhtin, a expressividade de todo discurso contém na posição do locutor a pressuposição do Outro, como constitutiva de sentidos. Autores como Bortolotto (1998), Geraldi (2010) e Ribeiro (2005) já nos atestam em seus estudos como a aula, encontro(s) de palavras, contém no discurso do professor o jogo de vozes (do professor, do/a aluno/a, da teoria, do livro didático etc.), que contracenam na constituição do Discurso Pedagógico Escolar.

Ante o exposto, para atender o intuito discursivo do presente texto, organizamos a sistematização em quatro espaços de discussões: introdução: **O discurso de sala de aula**; seção primeira: **O gênero discursivo aula**; seção segunda: **O jogo interlocutivo na/da sala de aula: a constituição dos polos da interlocução**; seção terceira: **Encontro(s) de palavras no gênero discursivo aula e as marcas de reformulação no discurso pedagógico escolar**; e as considerações finais.

1. O gênero discursivo aula

Nesta seção abordaremos, especificamente, o gênero aula, na sua constitutividade, pois essa discussão fornece bases teóricas para refletirmos os processos de tradução de sentidos do discurso científico e/ou do discurso do livro didático⁵ para o discurso pedagógico escolar – DPE. É por esse motivo que evidenciamos nossa adesão aos postulados de Bakhtin (1997) em relação aos gêneros do discurso.

Uma reflexão sobre gênero que tome como fundamento a teoria de gêneros de Bakhtin nos leva a concordar com Ribeiro (2005, p. 75) ao afirmar que

adotar a perspectiva de gêneros proposta por Bakhtin requer assim a compreensão de que são as condições de produção do discurso que orientam o *que dizer*, *como dizer* e *em que condições dizer*. Nesse sentido, se o processo histórico de consolidação de cada gênero específico permite-lhe certas regularidades, é preciso ter em conta que as suas configurações estão sempre abertas a mudanças, a entrecruzamentos, justamente porque a inscrição do gênero na história obriga-lhe esse movimento de consolidação e renovação (Grifos da autora).

Para essa noção, o gênero se configura como lugar social em que sujeitos e linguagem se constituem na e pelas ações discursivas. O gênero se configura, portanto, como a forma, o espaço, relativamente estável, que torna evidente a ação discursiva dos sujeitos sobre e com a linguagem por meio de enunciados completos e variados. Os enunciados, de acordo com Bakhtin, evidenciam/refletem as especificidades e finalidades das esferas de comunicação em que são engendrados. Ele esclarece que isso não se dá apenas

[...] 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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280) (Grifo do autor).

⁴ Entendemos a tradução como um trabalho de discursos sobre discursos, num movimento de produção de novos discursos. Dessa ótica, a tradução ganha, ao mesmo tempo, sentido generalizado e específico. Generalizado, como define Maingueneau (1997), por transcender às ideias de compreensão (em que não há mal-entendidos), de modo que todo discurso se funda num processo de *interincompreensão* em relação a outros discursos. Consequentemente, o sentido para Maingueneau (1997, p. 120) “[...] é mal-entendido sistemático e constitutivo de espaço do discurso.” Dessa forma, a *interincompreensão*, processo em que os discursos entram numa relação de delimitação recíproca, suscita o processo tradutório e a produção de novos sentidos acerca de um mesmo objeto. Específico ou de tipo bem particular, porque segundo Maingueneau (1997), ela (a tradução) opera não de uma língua natural para outra, “[...] mas de uma formação discursiva a outra, isto é, entre zonas da mesma língua.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 120).

⁵ Nossas análises não levarão em conta o discurso do livro didático, mesmo nos casos em que o professor faz uso dessa mídia como ponto de partida para instaurar o processo tradutório. Não ignoramos, também, que ele é composto por traduções do discurso científico.

Com esses apontamentos, Bakhtin dá mostra da configuração do enunciado. O enunciado, unidade básica da comunicação verbal, é o que ele denomina de Gênero do Discurso. Ademais, cada esfera de comunicação, com suas formas de interação, com suas especificidades, imprime a estabilidade relativa dos gêneros, juntamente com os três elementos mencionados pelo autor: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Dentre eles, Bakhtin (1997) destaca a construção composicional, que, devido à falta de estabilidade definitiva, altera-se em infindas formas, como é infinda a variedade virtual da atividade humana. A despeito disso, segundo o autor, “[...] 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” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Fica sublinhada nessa concepção, portanto, a possibilidade que os sujeitos têm de, numa situação de interlocução, compor e imprimir marcas individuais, singulares em seus atos de fala, embora o gênero não seja no seu todo resultado de um ato de vontade individual, pois estão distribuídos nas diferentes esferas da sociedade e como tal sofrem restrições históricas e ideológicas.

Ribeiro (2005), também ancorada na concepção bakhtiniana de gênero, destaca o teor sócio-histórico renovável desses constructos discursivos, a partir de uma reflexão acerca da instabilidade relativa – *estabilidade instável* dos gêneros:

Os gêneros, enquanto *formas relativamente estáveis*, funcionam como modos específicos de interação que se atualizam em situação de interlocução, garantindo, desse modo, a sua consolidação histórica e a possibilidade de renovação. A noção de gêneros entendida como formas *relativamente estáveis*, como postula Bakhtin, refuta qualquer compreensão de gêneros discursivos como dados fixos *a priori*, mas como resultado de um processo de historicização da linguagem numa relação intrínseca com a historicização das práticas sociais, razão pela qual os gêneros estão sempre sujeitos a alterações impostas pela própria dinâmica histórica. Pode-se falar, portanto, em uma ‘estabilidade instável’, pois, ao mesmo tempo que os gêneros são limitados pelas convenções da prática social, esta mesma lhes oferece a garantia da potencialidade à criatividade, à mudança (RIBEIRO, 2005, p. 59) (Grifos da autora).

Devido à diversidade de gêneros, consequência da diversidade de esferas da atividade humana, Bakhtin faz uma distinção, considerada indispensável por ele, entre gêneros primários e secundários, pois, para o autor, essa distinção tem importância capital, em especial por esclarecer a natureza do enunciado, indissociável dos aspectos sócio-históricos.

Os gêneros do discurso primário ou simples comportam todos os enunciados constituídos em circunstância de uma comunicação verbal espontânea. O autor menciona, para exemplificar, a *breve réplica monoleximática* (um simples “não”, dentro de uma situação real de comunicação). Os gêneros simples, todavia, podem se desenvolver, ser transformados/incorporados pelos gêneros secundários; isso dependerá, sobretudo, da complexidade da esfera de comunicação.

Os gêneros simples no processo de transmutação em secundários sofrem transformações “[...] perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Desconectados da realidade existente, fazem parte da realidade de determinado gênero secundário. Daí que os gêneros secundários, complexos, para o autor, “[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Bakhtin, com essa distinção, além de reforçar o liame entre língua e vida, enfatiza a importância de se ter “uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diferentes gêneros do discurso [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Dessa perspectiva, alija-se a possibilidade de o estudo cair no formalismo e na abstração, de se fechar num plano teórico, porque a historicidade entra em cena, perpassa o trabalho.

Nesse ponto da discussão, diante da heterogeneidade dos gêneros do discurso, orais e escritos, apontada por Bakhtin, que se estende desde as réplicas do diálogo cotidiano até às obras literárias, nos dedicaremos à reflexão específica sobre a aula enquanto gênero do discurso. A aula como gênero, espaço de constituição do DPE, atende às especificidades da sala de aula, microsfera (da atividade humana) – inserida na instituição escolar: macroesfera.

Embora a aula se caracterize como um gênero complexo, no processo de interlocução de sala de aula, os discursos se singularizam, de modo que cada professor pode apresentar um estilo de aula como parte de um contexto histórico mais amplo do sistema de ensino que rege os processos de realização da aula. Nesse espaço de criatividade e diretividade, imprimem-se as marcas táticas⁶, que podemos considerar, conforme Certeau (1994), quase invisíveis de transformação do discurso científico em discurso de sala de aula. Podemos remeter essa ação a contrapalavras do professor em relação ao conhecimento sistematizado.

Em especial, no caso da escola básica, esse processo de transformação de um conhecimento primeiro em conhecimento segundo é fortemente evidenciado com diferentes procedimentos discursivos, dentre eles a recorrência a sentidos do senso comum⁷, com o objetivo de explicitar o conteúdo, assim como as paráfrases didáticas que cumprem a função de tornar o conhecimento científico acessível ao/à aluno/a. É claro que, quando o professor opera esses procedimentos linguísticos e discursivos, um jogo de imagens orienta tal trabalho.

Ribeiro (2005, p. 187), caracteriza o processo de recorrência à voz do senso comum enquanto um recurso que se dá no interior do gênero aula, como construção que leva adiante o projeto-de-dizer do professor. Nesse projeto incluem-se imagens das instâncias que compõem o jogo interlocutivo da aula (professor, aluno/a e o objeto de conhecimento textualizado). Essas instâncias em interação, mobilizadas por diferentes representações, determinam as configurações do gênero aula e/ou do discurso que aí se instaura.

Trataremos melhor, na seção posterior, do jogo interlocutivo da aula.

2. O jogo interlocutivo na/da sala de aula: a constituição dos polos da interlocução

Com o 'sujeito-aprendiz' agora sendo concebido como elemento que também tem coisas a dizer, e o objeto de conhecimento como aquilo que, para ser apreendido, tem de ser (re)construído e transformado pelo sujeito numa dinâmica específica, altera-se, conseqüentemente, a postura do professor, não apenas diante do aluno e do objeto de conhecimento, mas diante de si próprio e das relações sociais entre os elementos do grupo
(BORTOLOTTI, 1998, p. 102)

Geraldi (1997), ao discorrer a propósito das ações que se fazem com a linguagem, recorre à metáfora do jogo para evidenciar a dinâmica resultante das ações linguísticas entre sujeitos. O jogo reforça a interação verbal que há entre os sujeitos envolvidos. Nesse jogo, sujeitos e linguagem constituem-se num processo de interrelação. Também, Geraldi (1997), esclarece que “[...] há objetivos a atingir: os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro” (p. 27).

Depreendemos desse jogo, da ação de um sujeito sobre o Outro, a ideia de luta, conflito, embate, na produção dos discursos. Entra fortemente nesse jogo a imagem do outro (do (inter)locutor) para que o processo se desencadeie, mesmo que tais imagens construídas por um e outro polo da interlocução não coincidam, tendo em vista que as posições sociais orientam as imagens a serem construídas. Como explicita Geraldi (1997, p. 27), no jogo interlocutivo, cada sujeito constrói, a partir de um ângulo diferenciado, pontos de vista sobre a realidade; daí deriva a ideia de embate, descartando-se, portanto, um conceito de interação pautado na ideia de consenso pleno, de harmonia.

[...] os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referências. Se, por um lado, é no interior desses sistemas de referências que os recursos expressivos se tornam significativos, por outro lado, no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica (GERALDI, 1997, p. 27).

⁶ Certeau (1994) nomeia de *trabalho inventivo* ou *táticas cotidianas*, as ações silenciosas e quase invisíveis que emergem como resistências de um grupo social no interior da estrutura de poder, da maquinaria.

⁷ Na seção “3.1 A mediação de sentidos do senso comum” abordaremos a noção de “senso comum” como um dos recursos que impulsionam o processo tradutório em sala de aula, em consonância com Ribeiro (2005) e Santos (2005).

Os parceiros envolvidos no jogo, dependendo dos objetivos traçados (do projeto de dizer) e das representações que constroem da realidade e do interlocutor, geralmente díspares, buscam formas de interferir sobre as ações um do outro; e não deixam de modificar suas próprias ações. Só há um solo comum, como explicita Geraldi, em relação ao sistema de referências, aquilo que é tema da interlocução. Isso se torna evidente levando em consideração os discursos que cada um produz (ou o discurso que resulta da interação), a partir dos discursos existentes – sistemas de referencialidades, que se tornam campo de referencialidade. Por conseguinte, as relações, também, alteram-se.

Para aprofundar essa discussão sobre as ações e alterações que ocorrem em qualquer espaço de interlocução, recorreremos à reflexão sustentada por Geraldi.

[...] no espaço da interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo (GERALDI, 1997, p. 28).

Como se pode perceber, nas discussões levantadas e defendidas pelo autor, os processos de interação são responsáveis por inúmeras mudanças; daí resulta que cada evento de interlocução é único e irrepitível, embora guarde em si traços de discursos anteriores. No caso da aula, o conhecimento produzido está sempre presente no discurso novo, em forma de comentário, como refere Foucault (1971). Como produto desse processo, no contexto escolar, surge o DPE, com todas as especificidades decorrentes dessa esfera de comunicação.

Sem fugir das especificidades da esfera sala de aula, os discursos que compõem o DPE modificam-se, igualmente. Dessa perspectiva, o que apresentamos nesse item de nosso trabalho torna mais visível o que perseguimos em nosso estudo: o trabalho discursivo dos sujeitos e a inevitável re-formulação, fruto da estabilidade relativa do gênero aula e dos propósitos nele instaurados na esfera escolar. No entanto, mesmo que a estabilidade relativa determine de antemão as formas do “como fazer” ou as configurações próprias do gênero aula, é possível atentar para as singularidades que abrem espaço para que os sujeitos redimensionem o gênero, de acordo com representações que se instauram no jogo fortuito das interações sociais.

Geraldi (1997, p. 152), pondera ainda que, dentro dos espaços de interação, no trabalho discursivo, além das representações resultantes da experiência com o real, os sujeitos constroem seus projetos de identificação – o processo identitário instaura-se a partir da relação com a alteridade, na interlocução (no caso da sala de aula: entre professores e alunos/as). Nossas análises estarão atentas aos procedimentos de tradução na aula, que emergem a partir dos processos de identificação. Por isso mesmo, embora o gênero seja único (no caso a aula), não temos sempre a garantia de que os recursos mobilizados no processo de ensino sejam sempre os mesmos.

Ao adotar a perspectiva discursiva, consideramos que todo discurso resulta de um trabalho sobre outros discursos – acontecimentos discursivos, atrelados à dialogicidade, que jamais elide a imagem da alteridade (em todas as possibilidades). Dessa forma, vislumbramos tal prática como um momento de construção ininterrupta tanto discursiva quanto identitária dos sujeitos.

As objetivações, necessárias para atender ao intuito discursivo, não passam de construções provisórias. Daí, as identidades dos sujeitos da interlocução se configuram nos processos interlocutivos, sempre marcadas pelas posições que estes sujeitos ocupam. Sobre a construção ininterrupta dos sujeitos da interlocução nos alerta Geraldi:

A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida (GERALDI, 1997, p. XXVIII) (Grifo do autor).

As ideias de construção permanente, de inacabamento, de eterno por-vir, portanto, nos dão mostra de que os sujeitos envolvidos em situações de interlocução estão em permanente processo

de constituição, em processo de identificação, *ad infinitum*, assim como as mediações sógnicas engendradas e possibilitadoras dessas relações.

Bakhtin (1993, p. 60), reflete que “se o Ser fosse algo determinado, acabado e petrificado com relação ao seu conteúdo, ele destruiria a multidão dos mundos pessoais unicamente válidos, mas é justamente esse Ser que produz pela primeira vez o evento unitário”.

Geraldi (2010), assumidamente, em suas ancoragens no pensamento de Bakhtin, ratifica que “forçosamente somos agentivos: somente agindo somos o que somos” (p. 140). Somos, por esse viés, na ação com/para o Outro, sempre incompletos, mas na ansiosa e incessante busca de completude, que jamais se completará. Nessa perspectiva, Geraldi (2010) nos diz que “[...] toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]” (p. 140). Essa dialogia se instaura no acontecimento que compartilha das mesmas especificidades. Por fim, nossas identidades não são construções definitivas, nem fixas, muito menos se confundem e nem buscam o idêntico; não se revelam pela repetição do mesmo. Mas “[...] nossas identidades são múltiplas, estabilidades instáveis a que sempre regressamos” (GERALDI, 2010, p. 112).

Pelo contrário, se eliminada a dinamicidade do evento em processo de ser, o acontecimento rechaçaria a possibilidade de agir e de viver. Pois,

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-*vir*, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1997, p. 33).

O sujeito, na perspectiva de evento, na tradução de Geraldi, torna-se, portanto, um *sujeito respondente*. Torna-se, assim, pela ação, responsável pela compreensão de uma outra ação, a do Outro. Que, logo em seguida, dará margem para nova compreensão. Daí que o sujeito se torna responsável por e pela compreensão, que se dá como resposta, na dialogicidade. A compreensão como resposta é abertura para o *dever*.

Novamente Geraldi (2010) observa que o *dever* – memória de futuro – é que leva os sujeitos a refletirem no presente vivido o repetível, o dado – memória de passado – que se transmuta no (re)criado, no novo.

O “*dever* está problematizado e assim ficará para sempre” [...]. Trata-se de pensar que a todo momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito e deste lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, uma das possibilidades de ação é selecionada (GERALDI, 2010, p. 114-115) (Grifo do autor).

As tarefas verbais produzidas no gênero discursivo aula podem nos dizer muito sobre esse movimento de eterno *dever*, de abertura para mudanças, transformação do dado no (re)criado. Podemos, dessa forma, dar relevo às transmutações que ocorrem nesse espaço e ressaltar os efeitos de sentido que podem ser apreendidos das interações entre professor e alunos/as. Abordagem que faremos na próxima seção.

3. Encontro(s) de palavras no gênero discursivo aula e as marcas de re-formulação no Discurso Pedagógico Escolar

[...] eu tenho uma luta muito grande com/com os alunos da sétima sé::rie::... sexta... PRA:: tentar inculcar... neles... o que... é verbo... e é uma graça::... (Excerto de uma aula sobre regência verbal no 3º ano – [P1 A1]).

Atendo-nos às marcas que circunscrevem o fio do discurso do professor no processo de transposição de conhecimentos a objeto de ensino, recorreremos à Ribeiro (2005) para discutir sobre o efeito de obviedade próprio da voz científica e a hierarquia de vozes que se dá na constituição do DPE.

A autora, nessa discussão, refere-se ao DPE constitutivo do gênero discursivo aula universitária, todavia não descarta a literatura que versa sobre outros níveis de ensino – no caso, escola básica.

Segundo a autora, a hierarquia da sala de aula organiza-se da seguinte maneira:

[...] a voz do texto científico, enquanto objeto que deve ser transmitido, a voz do professor, enquanto transmissor de conhecimento, que media o texto, cria e organiza certas condições didáticas para que tal objeto seja ensinado (daí a estratégia da pergunta didática, por exemplo) e a voz do aluno que quase sempre não é ouvida (RIBEIRO, 2005, p. 169-170).

Então, a partir da estruturação hierárquica das vozes que compõem o discurso de sala de aula, Ribeiro (2005, p. 173) esclarece que “[...] o processo de ensino opera ao mesmo tempo com representações do discurso científico de produção do conhecimento e do discurso pedagógico de transmissão de conhecimento.” A autora evidencia que cada representação deixa marcas que definem o discurso de sala de aula.

Essa articulação se revela por marcas que se traduzem em generalizações (presente genérico), definições, enunciados assertivos, seqüências explicativas, paráfrases, exemplos, objetivação de conceitos, etc. São marcas que revelam, ao mesmo tempo, a existência de um saber inquestionável a ser aprendido e a possibilidade de tornar esse saber acessível ao aluno (RIBEIRO, 2005, p. 173-174).

Ancorada na concepção bakhtiniana de que a palavra ao ser dita já foi perpassada por vozes outras que abrem espaço para vozes futuras, a autora explícita que só é possível falar em discurso de sala de aula devido a esse processo de concatenação de vozes, de cálculos de contrapalavras, que antecedem e sucedem esse discurso; o próprio discurso do locutor/professor é uma contrapalavra do discurso científico, que suscita a contrapalavra do/a aluno/a.

[...] no processo mesmo de retomada do discurso científico para se constituir em discurso didático leva-se sempre em conta a compreensão do aluno. É, portanto, um trabalho que já traz em si cálculos de *contrapalavras* do aluno e em função desse cálculo o professor produz o seu trabalho de transmissão do saber, tendo sempre como medida o interlocutor (aluno) e, assim, o texto primeiro sofre a didatização no texto segundo, entrando no cálculo as representações das dificuldades dos alunos, o grau de desconhecimento que, supostamente, têm do conteúdo, a complexidade ou não do tema, etc. O discurso didático sofre, portanto, a dupla determinação do discurso que o antecede (o discurso científico) e do discurso que o precede (o discurso futuro do aprendiz). Nesse jogo de vozes mediadas pela voz do professor, há processos constantes de negociação entre a voz hegemônica (a voz do conhecimento) e outras vozes (RIBEIRO, 2005, p. 173) (Grifo da autora).

Esse processo de negociação sublinha as formas de controle, a dupla determinação, o jogo entre as vozes, que incidem sobre o discurso pedagógico. No caso da aula universitária, como bem demonstra Ribeiro (2005), há um duplo controle: discurso científico – marcado de autoridade –, e o discurso do/a aluno/a (discurso do aprendiz). Ambos trazem em si marcas de objetivação próprias do discurso científico – o *efeito de obviedade*, que deve ser alcançado ou de que maneira deve ser desenvolvido.

Desse jogo de controle do discurso pedagógico irrompem, de acordo com Ribeiro (2005), as marcas do discurso científico, por ser o discurso hegemônico que orienta todo o processo de didatização, sempre posto sob a égide da verdade. Dessa maneira, o que seria, no âmbito científico, uma das possibilidades, uma das verdades, na aula, e aqui a autora inclui a aula da escola básica, ganha características de verdade única.

Ou seja, o que no discurso científico se apresenta como hipótese ou uma das possibilidades de compreensão da realidade, na sala de aula transforma-se em verdade absoluta, o que se marca no discurso do professor como efeito de obviedade. Efeito de “[...] inexistência de dúvidas, de possibilidades outras. Mesmo na universidade, em que o professor é, muitas vezes, também o pesquisador, o conhecimento transmitido aparece como algo evidente, desprovido de dúvidas” (RIBEIRO, 2005, p. 155).

Como bem constata a autora, o discurso de sala de aula é constituído pelo discurso pedagógico e pelo discurso científico, mesmo que numa escala hierárquica, em que este predomina sobre aquele. Entretanto, são as marcas linguístico-discursivas do DPE que podem dizer muito sobre as re-formulações, traduções, do discurso científico, enfim.

Na próxima seção, trataremos do procedimento discursivo a que recorre o discurso de sala de aula no processo de traduzir o discurso científico em objeto de ensino. O professor, orientado por representações que tem do lugar social que ocupa, do lugar que seu/sua aluno/a ocupa e do conhecimento que supõe ser necessário para a aprendizagem, investe no trabalho de mediação entre os conhecimentos e os/as alunos/as.

Para este espaço, elegemos dois dos procedimentos⁸ a que recorre o professor – “A mediação de sentidos do senso comum” e “O recurso ao humor” –, orientado pela sua condição de um sujeito suposto saber e do/a aluno/a suposto/a não saber, como já observara Geraldí (1991), para ilustrar o gesto singular de inscrição dos sujeitos em seus discursos e desse discurso num quadro histórico no processo de tradução de sentidos do discurso científico em conteúdo escolar.

3.1. A mediação de sentidos do senso comum

Na passagem a conteúdo de ensino, o uso do senso comum, de categorias contextuais, familiares aos sujeitos envolvidos nas interações, torna-se um procedimento bastante usado nas explicações de professores, não apenas da escola básica. Nos nossos dados é frequente o uso desse procedimento.

O discurso científico traduzido/definido/(re)contextualizado com o uso do senso comum, recebe, dessa maneira, outra representação simbolicamente diferente. Isso sem ocasionar uma ruptura de sentido entre os discursos. Ou seja, instaura-se uma co-significação que contribuirá, sobremaneira, para que o/a aluno/a construa sentido(s) nessa passagem.

Dessa forma, a representação com o uso de sentidos do senso comum além de ser demandada pelo contexto/representação social em que se instaura o espaço discursivo, atende, outrossim, uma exigência do interlocutor imediato, do/a aluno/a no caso. Com o excerto a seguir, recortado de uma aula⁹ sobre “regência verbal e nominal”, evidenciaremos sobre a tradução com o uso do senso comum. Observe.

[01]

P¹⁰: olha/a regência... à semelhança da concordância... verbal-nominal:... ela se relaciona com:... a estrutura:... da frase... e como um TERmo:: se relaciona:... a outro termo... então:... na regência existe um termo que ele é:... é principal:: e que nunca é dependente:... esse termo:... é importante... principal:... se chama sempre termo regente:... aquele que:... REge:... que manda:... [...] [P1 A1].

Para (re)contextualizar o sentido de “regência”, a relação hierárquica de um termo com outro termo numa sentença, P₁ primeiro recorre a uma analogia. Aproxima, como se tivesse discutido anteriormente com a turma, à noção de concordância verbal-nominal. Depois, gradativamente, desenvolve a representação que pretende construir sobre regência (*então:... na regência existe um termo que ele é:... é principal:: e que nunca é dependente:...).*

Daí, investe em outros desdobramentos até chegar no momento de verter o discurso teórico/científico em senso comum (*então:... na regência existe um termo que ele é:... é principal:: e*

⁸ Os procedimentos discursivos que analisamos no texto da dissertação são: a pergunta didática; a mediação de sentidos do senso comum; construções parafrásticas; o recurso ao humor; a tradução suscitada pelo jogo interacional; e a recorrência à exemplificação.

⁹ Os excertos incorporados ao texto para fins de análise foram recortados de aulas de Língua Portuguesa gravadas em turmas do ensino médio de uma escola pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio do município de Capanema-PA. Para transcrição tomamos como base as seguintes normas: () (incompreensão de palavras ou segmentos); / (truncamento); MAIÚSCULA (entoação enfática); ::: (prolongamento de vogal); ... (pausa de qualquer extensão); (()) (comentários do transcritor ou do analista); - - - (Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático); “ ” (Citações literais durante a gravação); (PRETI, 1997 (Org.)). A numeração acima de cada excerto corresponde à ordem em que eles foram inseridos no texto. Ao final de cada excerto há um código entre colchetes. Este código diz respeito ao controle de armazenamento, adotado por nós. Pois, caso haja necessidade de visitar aula transcrita na totalidade, facilitará a localização.

¹⁰ Professor.

que nunca é dependente:... esse termo:... é importante... principal:... se chama sempre termo regente:... aquele que:... REge:... que manda:... [...]).

Assim, “que manda...”, nesse recorte, representa simbolicamente a palavra marcada como familiar ao/à aluno/a, ou seja, “termo principal” é recontextualizado com uma categoria local, com outra identidade sócio-culturalmente determinada. Supostamente, “termo que manda” está muito mais próximo do universo de referência dos/as alunos/as do que “termo regente”, daí, o trabalho do professor em adequar o conhecimento ao universo cultural do/a aluno/a.

No decorrer dessa aula outras categorias, definições da gramática normativa, aparecem e é pela pergunta didática/retórica que **P1** grifa o termo aparentemente estranho e enceta a tradução logo em seguida. **P1** incumbido a transpor esses conhecimentos, por julgar serem desconhecidos dos/as alunos/as, didatiza-os, utilizando categorias cristalizadas no espaço da docência.

[02]

P: [...] pronome in-de-fi-nido?:... vocês acham que é indefinido?... é indefinido?... ((alunos/as comentam em voz baixa)) pronome indefinido... ((tom assertivo)) você ge/generaliza:... né?... o pronome indefinido:... ele serve pra... ge-ne-ralizar... alguma coisa... (som incompreensível) Ele:... tudo... nada... qualquer... eles generalizam... certo?... enquanto o:... possessivo indica posse... né?... indica a quem pertence... a que pessoa do discurso... pertence... [...]

[P1 A1].

Ao explicar sobre a transitividade de um verbo, que recebeu como complemento um pronome indefinido (*nada*), que exerce a função de complemento adverbial (objeto direto), **P1** propõe uma definição de pronome indefinido, geralmente aplicado à 3ª pessoa gramatical, que exprime/assimila sentidos de indeterminação. **P1**, diante de um grupo tão heterogêneo desses pronomes (como bem demonstram Cunha & Cintra (2008) em sua *Nova gramática do português contemporâneo*), produz a seguinte objetivação que condensa a complexidade das definições científicas sobre esses pronomes (*o pronome indefinido:... ele serve pra... ge-ne-ralizar... alguma coisa... (som incompreensível) ele:... tudo... nada... qualquer... eles generalizam... certo?...*).

É certo que com essa tradução ele reforça uma conceituação tradicional que atribui um sentido unitário à classe dos pronomes indefinidos. Sentido ancorado/categorizado no senso comum, portanto. Entretanto, aqui estamos atentos ao trabalho de transformação de um saber sistematizado em saber comum.

Noutra aula em que o **P1** discute, a partir do livro didático (LD), sobre “colocação pronominal”, o caso da ênclise, próclise e mesóclise, que gerou bastante polêmica entre os/as alunos/as (na seção “3.2 O recurso ao humor” apresentaremos um excerto que analisaremos a abordagem do professor sobre esse tema), seguindo a sequência do LD, introduz a discussão sobre “colocação dos termos na oração”. Os autores do LD (CEREJA & MAGALHÃES 2005) exemplificam um caso de inversão desses termos com um texto de Millôr Fernandes (“O que eu entendo dos jornais?”). Após a leitura do texto por um aluno, o professor inicia uma discussão sobre a quebra das convenções sintáticas do português. Observe os turnos de fala no excerto que segue.

[03]

P: ah:: muito bem... entenderam aí?...

AL¹¹ 2: ah:: tem muitas palavras complicadas...

AL 3: é mesmo professor:...

P: o problema não são as palavras... as palavras não são complicadas... é que ele/ele escreveu de uma forma... desconexa:...

AL 2: o que é isso?:... ((fala ao mesmo tempo que o professor)) [P1 A2].

Nesse excerto fica bastante evidente a exigência por uma (re)contextualização do tema abordado pelo LD, que nada mais é que a tradução de uma teoria do campo científico que estuda acerca da sintaxe da língua portuguesa. Diante da pergunta didática, que parece ter a função de instaurar o ato interlocutivo, os/as alunos/as não receiam em questionar, não silenciam diante daquilo que consideram estranho.

¹¹ Aluno/a.

Depois desses turnos o professor inicia a discussão sobre o texto, seguindo o roteiro de leitura que propõe o LD; uma espécie de exercício de interpretação textual que conjuntamente vai desenvolvendo o tópico da gramática normativa que deve ser trabalhado. Com o recorte subsequente apresentaremos o momento em que o professor recorre ao sentido do senso comum para esclarecer sobre a escrita anticonvencional de Millôr Fernandes, em que ele desrespeita o princípio da colocação dos termos na oração.

[04]

P: (...) N.:... leia e responda...

AL 15: não:...

P: Só leia então:...

AL 15: eu não:.... eu não sei como é esse nome... esquisito aí:...

((risos))

P: Millôr Fernandes... Mi-llôr:.... Fernandes:....

AL 15: ah tá:.... "nesse texto... Millôr Fernandes brinca com um princípio... sintático que rege... a combinação das palavras... na frase... que princípio: é esse?:... indique-o:...."

P: aí ele dá três oportunidades aí:.... você tem trinta e três vírgula nove por cento... de acertar:.... é "o princípio da colocação do verbo em relação ao sujeito da oração?:...."

ALS¹²: não:....

P: é "o princípio da colocação dos termos na oração?:...." ou é "o princípio da concordância do adjetivo com o substantivo?:...."

ALS: ((comentários))

P: ele tá brincando aí... com um... um desses princípios:.... com o princípio sintático:.... que rege... a combinação das palavras:.... qual desses ()

AL 2: é o último aqui:.... tá tão grande...

P: hein?:....

AL 2: "o princípio da concordância do adjetivo com o substantivo..."

P: mais NUNca:....

((comentários))

P: qual seria N.?:....

AL 3: ah:.... qual seria eu não sei não:.... mas se eu fosse fica/eu marcava a:....

P: qual?:....

AL 3: a segunda:....

P: a segunda?:.... o princípio da colocação dos termos na oração?:.... certo:.... é isso mesmo:.... são os termos da oração... ele não tá... falando aqui... concordância:.... de regência:.... cê vê que:.... ele/ele troca... por que o texto é esquisito?:.... porque:.... ele escreveu trocando a/as:.... as posições dos termos da oração:.... sujeito... predicado... verbo:.... então ele fez uma bagunça aí:.... e por isso algumas vezes não dá pra entender completamente... mas:.... algumas coisas:.... apesar da/da mudança se dá pra compreender:....

[...] [P1 A2].

Depois de perguntar que princípio sintático não é levado em conta por Millôr Fernandes na escritura do texto e que causa certa estranheza ao/à leitor/a, P1, diante da resposta ainda muito indecisa da AL3, tenta tornar familiar aos/às alunos/as esse princípio proposto sem muitos esclarecimentos pelo manual didático (*por que o texto é esquisito?:.... porque:.... ele escreveu trocando a/as:.... as posições dos termos da oração:.... sujeito... predicado... verbo:.... então ele fez uma bagunça aí:.... e por isso algumas vezes não dá pra entender completamente...*).

À definição que o manual propõe, "como o princípio da colocação dos termos na oração", o P1 produz uma nova retextualização, com o intuito de explicar, suscitada pela pergunta didática (*por que o texto é esquisito?:....*), recorrendo a uma categoria familiar que esclareça a "desordem" dos termos na construção de Millôr (*então ele fez uma bagunça aí:....*). Essa (re)contextualização produz outra representação simbólica e co-significativa com relação a que propõe o manual didático.

Acreditamos que o professor, na posição de tradutor, esforça-se para produzir imagens que sejam assimiláveis ou, ainda, que levem os/as alunos/as, num movimento paralelo, de acordo com o conteúdo proposto, a partir da linguagem conceitual, a construir sentidos, com uma linguagem quiçá (in)esperada para o ambiente da sala de aula. É como se os interlocutores firmassem uma

¹² Alunos/as.

espécie de pacto, pois o intuito da construção/formulação (in)esperada é causar uma ressonância semântica no interlocutor.

Por conseguinte, essa linguagem leva o interlocutor a pensar a partir de imagens típicas do cotidiano, das cenas enunciativas vivenciadas por eles, dos sentidos do senso comum. Assim, com o uso dos sentidos do senso comum, o jogo operado por essa permuta de linguagens produz uma nova representação do conhecimento.

A tradução nessas circunstâncias produz um saber que é construído num espaço que extrapola a situação de produção do(s) discurso(s). Um saber que se situa para além do ato interlocutivo. E nesse sentido há a transposição do contexto inicial do ato para outro contexto de valores.

Ademais, o professor ao recorrer aos sentidos do senso comum conduz o interlocutor a imagens que exigem um cálculo de sentidos diante de discursos totalmente e/ou aparentemente “desconexos” e que, *a posteriori*, passam a situar o interlocutor num espaço além da teoria, num contexto transverbal. O saber, nessas circunstâncias, situa-se e depende da criatividade dos sujeitos envolvidos no ato de construí-lo e aprendê-lo, conectados a um campo de referencialidade familiar, contextual.

Vejam no recorte [05], da mesma aula sobre “Regência verbal e nominal”, como o P1 provoca esse deslocamento ao traduzir o conceito de uma categoria da gramática normativa que não era foco da aula, mas que está inserida na discussão.

[05]

P: é::... olha::... quando ele fala de::... no-mi-nal... de... ele está se referindo... é::... a três termos... substantivos... substantivo... adjetivos... ou... advérbios... a regência nominal ela é mais comum com substantivo e adjetivos... e::... mais claramente acontece... com::... uma palavra... que é advérbio... né luz?... ((refere-se a um aluno que está conversando)) então qualé o termo... né?... que::... SUPri... é::... alguma coisa aqui do adjetivo?... o quê::?... ((comentários)) tá no primeiro quadrinho... o que é que diz lá?... ele diz assim olha... dá licença... "estou impressionada::... com o seu QUARto filho"... qualé/qualé a expressão aqui?... aqui quando ele fala termo... pode ser mais de um... né?... pode ser duas... com uma palavra... duas palavras... três palavras... tá::?... então... "estou impressionada com seu quarto... filho"... então quais são::... as palavras que::... são exigidas... pra justificar impressio-na-da?... quais são::?... já sabe aí::?... ((dirige-se a um grupo de alunos/as. Eles dizem “não” sinalizando com a cabeça)) não sabem::?... olha de novo do teu lado aí... é bem aqui o primeiro quadrinho... ((aponta para o primeiro quadrinho da tira no livro)) "estou impressio-na-da::"... "estou impressionada filho"... () o que é que completa o sentido do/das palavras?...

AL 12: com seu quarto...

P: com seu quarto... né?... o termo que é exigido pelo "impressionada" é... "com o seu quarto"... tá vendo a palavra filho aí no final::?... antes da vírgula::... na segunda vírgula... depois da vírgula... é::... qual é a função sintática... do “filho”?... aposto... vocativo... sujeito?...

Als: ((Comentários))

Al 1: vocativo...

P: predicado?...

Al 1: eu acho que é vocativo...

P: por quê?... que é vocativo?... é um termo de chamamento né?... "vem cá filho da mãe... ((voz risonha)) estou impressionada com o seu quarto... filho"... o vocativo ele po-de::... perambular na frase... pode ficar no início... ele pode ser encaixado no meio... ou no final... mas sempre ele vem... né?... ou entre vírgulas... se for no meio... né?... ou depois::... de ví-gu-la... se for no início... tem a vírgula... aliás... no final depois de vírgula... e::/e::... antes de vírgula se for no início... "FI-lho"... vírgula... "estou impressionada com seu quarto"... "estou impressionada"... vírgula... "filho"... vírgula... "com seu quarto"... mais é um termo de chamamento... "fi-lho"... tá chamando... HEI... você aí::... "fi-lho"... tá?... é um vocativo...

[...][P1 Al1].

O P1 constrói uma representação com uma linguagem totalmente diferente da linguagem estritamente conceitual, ele não se prende ao contexto puramente teórico, objetivo e sintético do universo científico. Por isso, cria um simulacro, uma imagem que substitui o que poderia situar-se apenas no âmbito do conceito. Isso pode até ser uma exigência do próprio espaço que é “sala de

aula”¹³, onde sujeitos e linguagem constituem-se conjuntamente atendendo às especificidades da situação de interação.

Como consequência desse procedimento, o que no discurso da gramática tradicional é considerado como um constituinte independente da oração, por isso é designado como um “[...] termo estranho à estrutura argumental da oração, que constitui por si só uma frase independente [...]” (PERINI 1995, p. 91), que pode ser deslocado sem causar prejuízo ao sentido produzido no contexto circunstancial da construção, ganha no discurso de sala de aula uma imagem que exprime muito bem a ideia de independência e movimento, de possibilidade de deslocamento, e que substitui a linguagem conceitual (o vocativo *ele po-de::... perambular na frase... pode ficar no início... ele pode ser encaixado no meio... ou no final... mas sempre ele vem... né?... ou entre vírgulas... se for no meio... né?... ou depois::... de vír-gu-la... se for no início... tem a vírgula... aliás... no final depois de vírgula... e::/e::... antes de vírgula se for no início...).*

Noutra aula sobre “colocação pronominal”, o caso da ênclise, próclise e mesóclise, o P1 constrói outra representação, recontextualizada, bastante profícua, a partir do conceito gramatical, bastante complexo para os/as alunos/as, apresentado pelo LD (CEREJA & MAGALHÃES 2005).

[o6]

AL 6: "agora... deixe-me só... por favor..." ((Conclui lendo o que está entre parênteses)) "elimine a vírgula... depois da palavra 'agora'..."

P: você vai fazer a frase sem a vírgula... como é que ficaria... agora?::... hein C... como é que você::... (experimentar)::... não tem a Vírgula:: aí... pra/pra::... o advérbio AGora::... ele vai se encontrar::... ele vai se encontrar::... com a vírgula aí...

AL 2: ((aluna responde em tom de voz inaudível))

P: ISSO::... isso::... ouviu lá::... ô::... M... e o::... J?::... ouviu?::...

((comentários))

P: C. como é que fica agora a frase?::...

AL 6: agora me só::...

P: Isso::... como não tem vírgula... o advérbio agora::... na nossa regra... ele é imático::... né?... ((risos)) fazer igual a professora a::... a::... muito braba... "esse negócio... não gosto de língua que tem palavra imática"... () agora me deixe.. só por favor...

[...][P1 A2].

No decorrer dessa aula houve muita polêmica quanto ao uso do pronome pessoal oblíquo na posição proclítico, enclítico e mesoclítico. Os/as alunos/as expressaram muita resistência às regras de uso desse pronome, incomuns no português falado no Brasil (em especial à ênclise e mesóclise). A grande maioria desconhece a regra por completo (no item em que discorreremos sobre “O recurso ao humor”, mostraremos um recorte que apresenta bem essa situação).

Para didatizar, recontextualizar aos/as alunos/as, os casos em que o verbo é precedido de palavras de valor negativo, pronomes relativos, conjunções subordinativas, advérbios ou locuções adverbiais, pronomes neutros indefinidos, demonstrativos (etc.) e que o pronome pessoal oblíquo átono da posição mesoclítica passa a ser usado na proclítica, o P1 apresenta outra representação que expressa essa mudança de contexto e de linguagem. Ele cria uma regra bem contextual, (o advérbio *agora::... na nossa regra... ele é imático::... né?...)*, com base no exemplo proposto em uma atividade do LD (*agora, deixe-me só, por favor.*) – a intenção da atividade é que os/as alunos/as depreendam que no caso de advérbios que antecedem o verbo e que estão separados por vírgula na oração, como o advérbio “agora” do exemplo, ao retirar a vírgula o pronome muda de posição, passa a assumir a posição proclítica (() *agora me deixe... só por favor...*).

Diante dessa análise, percebemos que diferentemente da linguagem científica¹⁴, que costuma atribuir um sentido mais direto às suas descrições, deixando transparecer com mais força a

¹³ Santos (2005), em seus estudos, evidencia, também, a necessidade de valorizar, no caso da formação (continuada) de professores, o modo como os professores representam, conduzem, organizam e incorporam no cotidiano da docência os conhecimentos produzidos na esfera científica.

¹⁴ Chauí (2000) em sua obra “Convite à filosofia” tece uma dicotomia fortuita acerca da Linguagem simbólica e linguagem conceitual.

objetividade abstrata, o professor situado em outro espaço, sem o compromisso com a produção do conhecimento nos moldes da comunidade científica, produz um saber tecido com uma linguagem que evidencia o jogo imaginário dele (do professor) em relação aos/as alunos/as e ao próprio conteúdo. Ou seja, na tentativa de facilitar a compreensão ele produz sentidos sintetizados com uma linguagem carregada de senso comum.

3.2. O recurso ao humor

Os discursos com tom humorístico, nos seus mais variados matizes, conseguiram romper as barreiras impostas pelos tabus, pelas interdições, e são bastante utilizados pelos professores nas salas de aula. Não que eles sejam introduzidos apenas em gêneros específicos, em que o humor constitua uma especificidade marcante, mais aparente – como no caso das piadas.

No DPE – pelo menos é o que constatamos nos nossos textos-objeto –, o professor faz uso de um humor lúdico – até mesmo os que não costumam adotar uma postura lúdica – para flexibilizar o conteúdo aparentemente desinteressante/complexo, julgando, com esse recurso ao humor, atingir o interesse dos/as alunos/as pelo conteúdo. Seleccionamos os enunciados dispostos a seguir para observarmos os momentos em que os professores fazem uso do humor e analisarmos que linguagem e efeito(s) de sentido(s) são produzidos.

[07]

P: [...] que é vocativo?... é um termo de chamamento né?... vem cá filho da mãe... ((voz risonha)) estou impressionada com o seu quarto... filho...

[...][P1 A1].

Já utilizamos outros recortes dessa mesma aula ([P1A1]) na seção anterior para ilustrar outro mecanismo de tradução. Importa-nos aqui o tom expressivo do humor, presente na passagem em que o professor, para consolidar a explicação sobre um termo, utiliza uma construção familiar aos/as alunos/as, carregada de um tom humorístico (*vem cá filho da mãe... ((voz risonha))*), para fortalecer a ideia de chamamento.

O professor joga com a familiaridade dos/as alunos/as com a expressão e ao mesmo tempo com o cunho moral que ela traduz, por isso o tom jocoso que se imprime na voz do professor carregada de riso.

No enunciado [08], depois de tanta resistência dos/as alunos/as diante do tema “Colocação pronominal”, o caso da ênclise, próclise e mesóclise, o professor aciona o recurso do humor e atinge o intuito discursivo do DPE, que é o de fazer com que os/as alunos/as entendam o conhecimento traduzido para a aula.

[08]

P: olha o teu namorado se aproxima de ti e diz assim mesmo:... "me beija:... " aí é próclise...

AL 5: tu é doido é?::...

ALS: ((risos))

P: certo?::... aí você antes de chegar perto dele... "beije-me:..."

AL 3: e no caso dele fugir e beijar logo:...

ALS: ((risos))

P: () "êpa:... beijou-me:..." daí é ênclise...

ALS: ((comentários e risos))

P: mas uma jovem educada vai ouvir:... o pedido dele... não vai logo se atracar...

()

AL 3: é... tem que ouvir:... as palavras românticas:...

P: certo?::... então olha:... aí diz assim:... "além dessas duas colocações:..." cadê:: A:... termine lá:... agora já sabe né A.?:...

AL 2: já:...

P: que é ênclise... próclise:... aí depois ele vai falar... no terceiro... que é MESÓclise:...

AL 3: aqui sim a gente tamos entendendo:...

[...][P1 A2].

Nesse enunciado, os turnos de fala evidenciam bem a adesão dos/as alunos/as, que estavam totalmente dispersos/as, ao jogo interlocutivo de sala de aula. O professor taticamente recorre ao tom humorístico para dar fluxo à aula. O conhecimento, agora descontextualizado de uma linguagem hermética, ganha novo contexto com uma linguagem antiformalista, descontraída, cotidiana. As contrapalavras de **AL3** é que dão o cálculo da aceitabilidade da estratégia didática do professor (*aqui sim a gente tamos entendendo:...*).

Noutra aula, diante de um texto bastante complexo para os/as alunos/as, pelo fato de trabalhar com casos de concordância verbal que muito se distanciam das regras do português falado no Brasil, o professor, também, aciona o recurso do humor lúdico. Neste enunciado o professor introduz o gênero piada como um recurso à explicação.

[09]

P: [...] sempre que a gente chega ou sempre que a gente vai... temos que usar... a preposição que é justamente "A"... certo?:... tem até uma:: frase::... é::... o pessoal brinca muito com essas situações que... o cara marcou um encontro com a namorada::... e deu as indicações da onde ele estaria:: esperando... aí quando ela chega na porta do restaurante liga pra ele... ele diz "eu estou::... na mesa seis::... estou sentado na mesa seis::... logo próximo da porta::..." aí a moça entra::... dá meia volta pela/a mesa seis::... vê um copo sobre::... um guardanapo::... e ele sentado ao lado::... aí ela volta::... aí::... começa a ligar... "sim você não me viu::?..." disse "vi... mais como você mentiu pra mim::... eu não quis ficar::... você disse que estava na mesa seis:: na mesa seis eu só vi um copo..." ((risos)) ou seja... ele não estava NA MEsa... ele estava... a mesa... né?...

ALS: ((risos e comentários))

P: () o médico::... é::... assistia... o jogo... então... a ideia é... é/é/é até uma/uma... () o médico ajudando lá o jogo acontecer::... ou seja () se não tem a preposição... né?... o médico assistia ao jogo... como se ele estivesse::... ajudan::do o jogo... na verdade ele assiste AO jogo... né?... então existem muitas vezes uma... é/é/é... anedotas pra que a gente...

[...][P4 A1].

No enunciado [09] o P4, aparentemente muito sério, diante de tanta resistência dos/as alunos/as que ignoraram a leitura e a explicação (autômatas) do material sobre regência verbal (preparado pelo próprio professor), recorre à piada como forma de conduzir o conteúdo de ensino, especificamente a regência dos verbos “chegar” e “ir”. O efeito de sentido que se pretende encaminhar com a piada é a ambiguidade causada pela troca da preposição “a” por “em”.

Ao provocar a descontração da turma, e atrair a atenção dos/as alunos/as, o professor prepara o acolhimento dos/as interlocutores/as para aridez do objeto a ser ensinado.

Como podemos observar, nos enunciados [07], [08] e [09] o professor recorre a temas ou comportamentos que produzem efeito de humor. No entanto, claramente observa-se ser esta uma tática de descontração e explicação do conteúdo de ensino, que o professor pressupõe que seja complexo aos/as alunos/as. Possivelmente, com a representação de que o humor pode ser um elemento motivador ou facilitador da aprendizagem, o professor une o tom humorístico com a explicação do conteúdo. Por esse procedimento os professores conseguem a adesão dos/as alunos/as ao jogo interacional. Ademais a explicação ganha fluxo na aula.

Considerações finais

Lugar ermo em que nada acontece, onde a monotonia cochila em rede tecida por aranhas bocejantes”, dirá algum incauto sobre o deserto. Mas dar-se-á com nosso amigo o mesmo que com os amantes da teoria. Seu parecer carecerá de vida. Esta, como se sabe, só se dá na vivência. Um milhão de palavras reunidas em teoria não diz o aí ou o aqui ou o agora do estar, que é o mesmo que ser, e só existe de estranheza em estranheza, como um macaco a saltar de galho em galho, para o qual cada intervalo entre um galho e outro é o vazio gravitacional, cada espaço entre vazios contém a possibilidade de quebras e, portanto, de esborrachamento e costelas fraturadas. É quando golfadas de sangue costumam dizer enquanto dão cor à língua: “Há vida aqui”.

(PANTOJA, 2010, p. 58-59)

Intrigados com discursos bastante veiculados de que o professor da escola básica é um mero reproduzidor dos discursos científicos, ou dos discursos dos manuais didáticos, e por esse motivo

adota uma postura neutra frente aos conhecimentos historicamente produzidos, foi o ponto de partida para realização deste estudo.

Ademais, vivenciando a aula como acontecimento e inseridos nos gestos enunciativos desse espaço, passamos a investigar os procedimentos que o professor adota na construção do seu discurso, conjuntamente com a comunidade discursiva que compõem a sala de aula, para verter o Discurso Científico para o Discurso Pedagógico Escolar. Nosso trabalho analítico foi o de dar relevância aos efeitos de sentido gerados por esse procedimento na interação entre professores e alunos/as. Os efeitos de sentidos produzidos, mais especificamente, no ato de transformar o conhecimento científico em objeto de ensino.

Por conseguinte, considerando a aula como gênero discursivo, aportados na teoria bakhtiniana de gênero, investigamos o discurso do professor a partir do jogo interlocutivo que se dá nesse espaço de interação verbal.

Diante da complexidade que é a sala de aula, buscamos, inicialmente, concepções que consideram que tanto a linguagem quanto os sujeitos constituem-se nas interações sociais, num movimento ininterrupto de constante abertura. Por esse motivo os discursos produzidos nas interações de sala de aula estão, também, em constante diálogo com outros discursos que os antecedem e sucedem e geram os processos de compreensão (BAKHTIN, 1997) e interincompreensão (MAINGUENEAU, 1997), apresentados no decorrer do texto. A dialogicidade, dessa forma, teve um papel fundamental no nosso estudo.

E para analisar esse diálogo entre os discursos na formação de novos discursos, considerar o gênero discursivo aula como um espaço de tradução, levamos em conta os sujeitos envolvidos nesse processo, as posições que cada um assume e o contexto sócio-histórico-cultural em que essa esfera de atividade se desenvolve, além de considerar as representações que os sujeitos fazem um do outro, no jogo interlocutivo e do conhecimento.

O professor ao realizar seu projeto de dizer assume uma posição que exige uma postura responsiva responsável com a formação linguística dos/as alunos/as. Essa atitude o leva a ultrapassar e tornar tênues as fronteiras que poderiam impedir o acesso aos conhecimentos (definições teóricas) produzidos historicamente numa linguagem totalmente conceitual, concebida como estabilizada.

Nesse movimento o professor, no jogo interlocutivo com os/as alunos/as, produz saberes ao realizar e recontextualizar o discurso do universo científico que chega até às salas de aula. A transposição para o contexto da sala de aula aliada à experiência vivida dos interlocutores (professores e alunos/as) não provoca uma ruptura drástica com as teorias propostas pelos currículos escolares. Todavia, engendram perspectivas outras que desestabilizam os conhecimentos, a memória do discurso científico, na produção de saberes; possibilitados pelo diálogo entre os discursos.

Esse processo reivindica um trabalho do sujeito professor que inevitavelmente deixa marcas no trabalho com a linguagem na sala de aula. E assim como Geraldi (1997), acreditamos que não seja possível “[...] retraçar o já dito de forma neutra, como se fosse apenas a palavra do outro [da ciência] que estivesse novamente sendo dita” (p. 134).

Enfim, nosso estudo apresentou uma pequena mostra do universo institucionalizado, tão abrangente e complexo que é a sala de aula e um pouco da nossa experiência com as tessituras dialógicas, discursivas, identitárias e languageiras operadas nesse espaço. Vivenciando a dinâmica da sala de aula passamos a entender melhor a natureza dessas tessituras, tão importantes para os professores de língua.

Todas as situações epigráficas dispostas em nosso trabalho evidenciam o diálogo com outras vozes que o perpassam e o constituem. A escolhida para este momento que preferimos intitular de considerações finais, por não ter tom de conclusão, finalização, mas abertura para novas perspectivas, pesquisas futuras, revela muito sobre o que constatamos ao analisarmos os recortes dos textos-objeto: o professor na tentativa de dar cor à língua, vida à teoria, retextualizada de maneira (re)contextualizada, dentro de quadros de referencialidade que conectam as teorias propostas com a realidade vivida dos/as alunos/as.

Aí reside a pertinência em trazer a voz do escritor, filósofo e amigo, *companheiro de trilha*, Edilson Pantoja, pois estamos em consonância com ele quando diz que “Um milhão de palavras reunidas em teoria não diz o aí ou o aqui ou o agora do estar, que é o mesmo que ser, e só existe de estranheza em estranheza [...]” (2010, p. 59).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza a partir da versão em inglês. *Toward a Philosophy of the act*. Tradução de notas de Vadim Liapunov. Austin: University Of Texas Press, 1993.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Volume 1, 2 e 3: Ensino Médio. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2005.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley Cintra. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1971].
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.
- PANTOJA, Edilson. **A pedra de babel**. São Paulo: All Print Editora, 2010.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do Português**. SP: Ed. Ática, 1995.
- PRETI, Dino (org.). (1997). **Análise de textos orais**. 3 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP.
- RIBEIRO, Nilsa Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino**. Tese de Doutorado. Campinas, S.P: UNICAMP/Instituto Estadual de Campinas, 2005
- SANTOS, Cosme Batista dos. **Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador**. Tese de Doutorado. Campinas, S.P: UNICAMP/Instituto Estadual de Campinas, 2005.

A AÇÃO ÉTICA, DIALÓGICA E RESPONSIVA: CAMINHOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR RUMO À ALTERIDADE

André Plez Silva¹

Milena Moretto²

Resumo : No presente artigo, temos como objetivo analisar as marcas dialógicas de constituição do sujeito a partir de sua trajetória de vida pessoal e escolar, além de perceber como esse sujeito se constituiu como docente nesse contexto de formação. Para tal, através de Entrevistas Narrativas, analisaremos como esse profissional da educação discursiviza seu percurso docente, reconfigurando seu perfil identitário como professor, buscando compreender como a sua trajetória/peregrinação parte do singular, revelando as marcas do social. Focaremos nossos estudos na Filosofia da Linguagem de Bakhtin e de seu Círculo, investigando a natureza social da linguagem, a questão das relações dialógicas, da alteridade, da exotopia, que são categorias que buscarão dialogar com essas vozes sociais, mais exatamente, com aquilo que elas dizem melhor traduzir da atitude responsiva ativa, ou seja, do agir como ato ético. Como resultado, esperamos que nossas análises fomentem reflexões sobre o caráter da responsividade/responsabilidade do sujeito no ambiente educacional, para legitimar novas formas de percepção sobre este sujeito histórico, culminando em novas apreensões sobre o ensino. Dessa forma, tais diálogos reforçarão que estamos em permanente ação de mudança do mundo, pois cada ato, cada gesto, cada palavra lançada, representa uma chance de resposta.

Palavras-chave: Responsividade. Dialogismo. Alteridade. Ato ético. Entrevista narrativa.

Introdução

Iniciemos, pois, partindo do pressuposto de que cada indivíduo é singular e síntese de uma prática social. Assim, podemos pensar que o individual e o social se mostram como interdependentes. O professor, síntese dessa prática interacional, em raros momentos tem sua voz legitimada pelos meios oficiais institucionalizados e/ou científicos, delegando sempre a um pequeno grupo de pedagogos (ou outros profissionais) que fale por eles.

Dessa forma, percebemos que há uma prática institucionalizada de silenciamento, ora abrupto, ora sutil, que, historicamente, o professor vive em sua carreira docente. Logo, devemos criar um espaço onde o docente tenha direito à voz, ressignificando e legitimando a sua prática e sua história de vida. Devemos compreender, antes de tudo, que “cada ato individual é uma totalização de um sistema social”, e mais que isso: “cada narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social” (FERRAROTTI, 2014, p. 73).

Portanto, para ressignificar nosso diálogo com o fazer docente, buscaremos através da Entrevista Narrativa um instrumento de investigação que torne possível analisar, a partir da voz um professor da área de Linguagens, as marcas que o constituem como profissional da educação. Firmamos que a narrativa biográfica tem como premissa orientar uma investigação sobre o sujeito, buscando em suas experiências ao longo da vida, formas de contextualizar e ressignificar suas histórias, tanto pessoais quanto coletivas, criando uma nova forma de abordagem científica, a qualitativa.

Mesmo sendo retomada do imaginário, a narrativa de si acaba por constituir-se como um momento de exposição. Ora, “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91). Todavia, ao abordar as narrativas a partir de entrevistas, não ficaremos reduzidos aos métodos padronizados, com perguntas em forma de questionário que

¹ Mestre em Linguística. Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: andreplez@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade São Francisco. E-mail: milena.moretto@yahoo.com.br

tangenciam a livre expressão do entrevistado. Por isso, o termo “entrevistas narrativas” privilegia trajetórias biográficas singulares. Além disso, narrar é um atributo humano, considerando que

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91)

Por isso, as Entrevistas Narrativas emergem como uma via legítima de produção de dados para a pesquisa, pois oportunizam a possibilidade de investigar como o sujeito se constituiu (e se constitui) como professor, a partir de sua história de vida, de suas marcas de expressão, de seu tom valorativo; além disso, sob o princípio dialógico, é possível tecer a percepção das vozes dos outros, ou seja, de expressões reveladoras do social, do contexto histórico específico, do cultural, além das marcas de gênero, de classe social, de etnia, enfim, de expressões fidedignas da variedade que é a existência humana. Além disso, tal técnica permite romper com a delimitação proposta pelas entrevistas estruturadas.

A entrevista narrativa, segundo a visão de Jovchelovitch e Bauer (2012), se mostra como uma entrevista diferente das estruturadas, que apresentam um questionário prévio a ser respondido de forma fria e condicionada. Ela utiliza perguntas abertas e formas de encorajamento, que levam os entrevistados a relatar de forma mais livre (narrativamente falando) suas reminiscências, pensamentos, apreensões do real, opiniões. Portanto, tal técnica de eliciar informações, consiste em provocar narrações por parte dos informantes, a partir um esquema autogerador.

Além disso, um dos grandes cuidados é não formular perguntas diretas, pois estas carregam previsões de respostas, o que poderia comprometer a singularidade das respostas. Entretanto, como nem todos os entrevistados podem estar propensos a revelar-se diante de um entrevistador, mesmo que este lhe seja conhecido, e que os propósitos da EN sejam elucidados previamente, caberá ao pesquisador elaborar questões sugestivas que possam estimular o curso da narrativa, como forma de encorajar o depoente, seja através de verbalizações sutis, seja através de gestos aprovativos.

Os dados, como já dissemos, foram produzidos a partir da Entrevista Narrativa, buscando recriar a identidade do sujeito desde os anos iniciais de estudo até se constituir como professor do magistério federal. A articulação entre as vozes busca encontrar as vozes sociais presentes na narrativa, como forma de ressignificar o papel docente, munido aqui de responsividade diante de seus atos, transformadores de si e do outro, tendo como consequência a transformação do mundo.

O encontro foi agendado e a entrevista gravada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo³. A sala escolhida foi o Laboratório de Línguas, por ser um espaço compartilhado entre os professores da área de Linguagens, o que garante mais segurança e confiança na hora da exposição das histórias de vida. O professor Ademar⁴ atua na área de Língua Portuguesa e Direito, ministrando disciplinas no Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico, Superior e Pós-Graduação.

A entrevista foi iniciada com uma pergunta ampla, que serviu de mote ao início da construção narrativa. A pergunta inicial foi: “Conte-me sobre a sua trajetória escolar, desde os estudos iniciais”. Neste caso, a narrativa assumiu plena autonomia, deslocando-se no cronotopo e desfilar os fios da vida sem necessidade de maiores perguntas. Contudo, como perguntas exmanentes, tinham outras prontas para serem erçadas, caso necessário. Seriam elas: “Conte pouco sobre a sua formação no ensino superior”; ou ainda: “Conte-me sobre os estudos da pós-graduação”; entre outras.

A entrevista foi minuciosamente transcrita, respeitando as marcações linguísticas e entoações, como forma de valorar e ressignificar as palavras, tornando-as autênticas e erigidas numa cadeia enunciativa irrepitível, trazendo legitimidade e segurança como dados de pesquisa qualitativa. As vozes sociais, acobertadas, muitas vezes, pela malha do discurso, serão descobertas para compor um aprofundamento do papel docente, como configuração de identidade e de ação diante da profissão.

³ Omitimos propositadamente o *campus*, para preservar a identidade do professor entrevistado.

⁴ Com autorização do professor, mantivemos seu primeiro nome.

A transcrição foi enviada ao professor, por e-mail, em arquivo digital, para que fosse por ele apreciada e para que pudesse sugerir possíveis alterações, que poderiam ser de qualquer ordem: desde apagar algum pronunciamento, até transcrever novas informações. Todas as autorizações estão registradas e arquivadas, inclusive o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, devidamente assinado e com suas formalidades cumpridas.

Como forma autorreflexiva, o professor entrevistado reconstruiu a sua trajetória pessoal e profissional, buscando nos caracteres singulares de sua vivência, aquilo que oportunizará o recolhimento de dados. Assim, poderemos

(...) compreender o fenômeno da narrativa docente tornando-a significativa com nossa interpretação, baseados na relação vivida, na experiência individual corporal, sensível, afetiva da convivência com outros por quem não somos indiferentes, nos tornamos responsáveis/responsivos na expressão narrativa. (PRADO, 2015, p. 66).

Diante disso, temos concepções que vinculam a sua história de vida à teoria de Bakhtin, que defende a natureza social e não individual da linguagem, inserindo a língua numa realidade material e aos sujeitos que a utilizam, em contextos socio-históricos. Tal premissa fortalece-se quando percebemos que a linguagem não pode ser concebida apenas como um sistema abstrato, mas como uma criação coletiva, sendo esta um diálogo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”.

1 A alteridade como base da identidade: os muitos eus

Nas relações dialógicas, percebemos que nos constituímos a partir do outro, ou seja, nos refletimos e nos refratamos no outro. Podemos chamar esta categoria de alteridade, que nada mais é que as relações entre os sujeitos, que participam dialogicamente de todas as instâncias da constituição, assumindo que a consciência se consolida e se constrói socialmente. Em outras palavras: nada nasce espontaneamente na consciência, tudo é constituído a partir da relação com um outro, que se processa através da palavra, aqui compreendida como um signo ideológico por natureza.

Por isso dizemos que a construção da identidade, sob o viés da filosofia da linguagem, parte de uma perspectiva socio-histórica, que está, intrinsecamente, ligada à concepção dialógica da linguagem. Seria como dizer que estamos sempre impregnados pelas palavras do outro, assumindo assim uma identidade formada por um conjunto sem-fim de vozes sociais, que estabelecem relações com opiniões, formulações sobre o estar no mundo, ações valorativas, dizeres. Tornamos-nos o que nos sussurrou Fernando Pessoa: “Torno-me eles e não eu⁵”.

A partir da concepção de que a língua é heterogênea, suscetível a mudanças histórias, sociais e culturais, Bakhtin preocupa-se com a natureza social da linguagem, por isso privilegia a fala, a enunciação, demonstrando que sua natureza é social, não apenas individual. Para tanto, o sujeito se constitui discursivamente, na medida em que interage com as outras vozes sociais que presidem sua comunidade linguística, sendo que, dialogicamente, possibilitam ao sujeito a definição de si mesmo a partir da interação com o outro. Segundo Bakhtin:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117, grifo meu)

A palavra, repleta de significações, intenções e valores, ou seja, apinhada de conteúdo ideológico de um determinado grupo social e de uma época, revela que a consciência de si se realiza a partir da interação verbal, quando assimila diferentes vozes sociais, pronunciando as palavras de outrem como se fossem suas, numa ressonância de vozes: a do eu e a do outro.

⁵ PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. Lisboa: Ática, 1993, p. 48.

Assim, para Bakhtin, o sujeito é constitutivamente social. Portanto, é “detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos e, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 58).

Os discursos dos outros, como parte integrante da constituição do sujeito, surgem em nossos próprios discursos, sendo que é para eles que respondemos, com ele discutimos, concordamos ou a ele refutamos. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 300) “tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos dos outros sobre ele”.

Portanto, nos constituímos como sujeito a partir da palavra do outro. Dessa forma, os enunciados são um elo de uma cadeia infinita de enunciados, tornando-se um local de embate, de encontro, de divergências sociais. Assim, sendo parte constitutiva do outro, o sujeito não é a origem de seu próprio dizer. Bakhtin (2011, p. 378) diz que “a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro”, por isso

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, com 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 a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 378)

Assim, “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.117). Dessa forma, pode-se ressaltar o movimento da identidade rumo à alteridade, ou seja, em direção ao outro, onde o sujeito se reconhece a partir do contato com o outro; reconhecimento de si pelo outro. Assim, a palavra torna-se o elo entre os sujeitos do discurso, sendo eles levados pela linguagem à alteridade.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011, p. 186) anuncia que “o indivíduo não existe fora da alteridade”. Por conseguinte, é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem. Assim, a enunciação “é uma resposta a alguma coisa e é constituída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 98). Da mesma forma, a alteridade é constitutiva do sujeito, pois na fala de um sempre há a fala de outro. O eu, nesse sentido, não é apenas aquele que se enuncia como eu, mas pode ser o porta-voz de muitas outras vozes.

Por isso, segundo Bakhtin (2011, p. 300), “o enunciado é um elo da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes diretas e ressonâncias dialógicas”. Deste modo, a relação eu-outro, que se insere nas relações dialógicas, mostra um sujeito que é demarcado pelas diferentes vozes sociais que o torna histórico e ideológico. Assim, ao produzirmos discursos, não somos a fonte primária deles, mas dialogamos de forma intermediária com outros discursos já existentes em nossos grupos linguísticos (históricos), em uma dada sociedade e cultura.

Em seus estudos sobre o discurso, Bakhtin introduziu o sujeito e seu contexto social a partir da sua teoria do dialogismo, evocando sua historicidade e o princípio de comunhão entre os interlocutores, cuja interação não é passiva, mas solidária e coletiva. Metaforicamente, como uma “arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 67).

Portanto, sendo a linguagem determinada pela vida social, modifica-se como um *continuum*, como evolução constante, tendo participação ativa na interação verbal, na vida e na história. Dessa forma, como o sujeito é demarcado pela relação com o outro, podemos notar seu caráter responsivo, denotando que sua ação é sempre resposta a uma compreensão da ação do outro, sendo também responsável por aquilo que desencadeou em sua ação.

A importância da responsividade para Bakhtin (2011, p. 357), reitera-se quando este declara que “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)”.

Assim sendo,

o eu como singularidade incomparável, insubstituível, como *ser no mundo sem álibis, como responsabilidade sem escapatórias*, é assim diante do outro. A arquitetônica da responsabilidade não pode ser compreendida senão como arquitetônica da alteridade. Tanto porque só assim o eu se revela na sua unicidade, na sua singularidade, ou seja, na sua alteridade como outro, tanto porque esta sua alteridade objetivamente se realiza na relação com o outro. (PONZIO, 2009, p. 79 – grifos meus)

Tais atitudes responsivas, que implicam uma ação concreta de intencionalidade, foram interpretadas através de dois prismas pelo pesquisador bakhtiniano Adail Sobral (2013, p. 20), como de “responsabilidade” e de “participatividade” do agente que une responsabilidade - o responder pelos próprios atos - à responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa”.

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011, p. 299) destaca a importância da responsividade, quando sugere que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele”. Portanto, essas diferentes vozes que constituem a interação verbal, mostram um sujeito que traz em si todas as vozes que o antecederam, ou seja, não existe um único discurso que não tenha a inferência do social, sem a interação viva entre a palavra do locutor e do interlocutor (eu-outro), sendo tal fusão a adesão do outro, em um processo de dissonância ou de harmonia, próprios do embate, da “arena” social onde as diversas vozes se digladiam, aceitando ou não a palavra que lhe é encaminhada, construindo assim uma ponte entre o eu o outro.

Conforme Bakhtin:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294, grifos do autor)

Portanto, a alteridade, como princípio que caracteriza ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro, no âmago do pensamento bakhtiniano, consiste em uma relação constitutiva do sujeito na e pela linguagem. Portanto, para Bakhtin, a produção do discurso vivo envolve o locutor, o interlocutor e as vozes que os constituem, vozes socio-históricas e repletas de valor ideológico em diálogo no momento de interação entre o eu e o outro.

2. A importância do outro: o excedente de visão

O excedente de visão, ou exotopia, é um conceito de Bakhtin (2011) que nos permite validar a questão da alteridade, pois esta irrompe como força motriz na concepção da identidade. Sendo assim, o outro se torna imprescindível para a constituição do sujeito, pois este constitui-se na interação, ou seja, em meio a um movimento atuante que se realiza no contexto imediato e social. A palavra, agora ressignificada como fundante da relação dialógica, pode nos revelar as múltiplas vozes que a compõe:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 45).

Tal excedente de visão proposto por Bakhtin, surge como discussão em obras como *Estética da criação verbal* (2011) e em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2013), em que o filósofo russo demonstra que o autor exerce a função de acabamento sobre o herói. O processo exotópico se

torna dialogicamente viável, apenas se for criado a partir desse excedente de visão. A partir do momento em que se percebe o olhar do outro, retirando tal excedente e aplicando à sua visão, consegue-se enxergar o existir de forma diferente, não coincidente com a visão que se tinha anteriormente, ou seja, acrescentar-se-á uma nova forma de consciência, diferenciando o ponto de vista que tinha a seu respeito, antes de estabelecer contato com o olhar do outro.

Assim, o que Bakhtin (2011) concebe como excedente de visão, seria a capacidade que o sujeito tem de enxergar mais do outro do que de si mesmo, ou seja, devido a sua posição externa (exotópica), consegue assumir a percepção desse outro a partir de um novo lugar, visualizando maneiras e manias que lhe escapam. Escapa ao sujeito uma visão total de si. Dessa forma, visto de fora, o outro lhe confere tal excedente e, assim, consegue mostrar a partir de um outro lugar, de um outro tempo, com outros valores, parte de si que não percebia. Dessa forma, quando o outro permite que o sujeito perceba a si mesmo através desse excedente de visão que carrega, é certo que conseguirá se autocontemplar, imprimindo em si valores que não conseguiria captar sozinho, eis a importância do outro no processo do reconhecimento de si.

Configura-se, então, a importância do outro no processo de reconhecimento de si. É a partir desse processo exotópico, que consigo me valer do olhar desse outro e, a partir disso, retorno a mim mesmo trazendo tal excedente de visão, que me proporcionará reconfigurar o que penso sobre mim e sobre a realidade que me cerca. Mudamo-nos constantemente, sempre a partir desse olhar que me falta, que capto através do olhar do outro. Atualizo o meu mundo a partir da perspectiva do outro.

Assim, ao interagir com o outro, não podemos ficar passivos diante desse olhar, pois quando esse outro nos vê, nos oferecendo seu excedente de visão, nos fazendo observações sobre o que e como somos, mesmo que refutemos tal visão, nos acercamos dessas impressões fazendo indagações, tentativas de mensuração, ou seja, agimos diante desse excedente, criando considerações acerca de nós mesmos; em suma: mudamos.

Em *Para uma filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin nos fala sobre tal questão:

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 posseção 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, 2010, p. 33)

Para demonstrar tais considerações de forma mais ampla, faz-se necessária a citação integral de Bakhtin acerca deste assunto:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Por conseguinte, como seres pedagógicos por natureza, devemos assumir algumas condições descritas por Bakhtin, que se mostram na condição dialógica da existência; na percepção do inacabamento como forma de assumir o devir, a memória do futuro; na alteridade como atributo da identidade, que leva à percepção do outro e de seu excedente de visão; na compreensão da responsividade diante do existir e da falta de “desculpas” diante da vida. Assim, é possível a construção de uma identidade como professor que assume as suas responsabilidades de forma ética, cingindo seu percurso diante do outro de forma responsiva, levando-o à libertação, à criticidade. Desta forma, a alteridade é constitutiva do sujeito, pois na fala de um sempre há a fala

de outro. O eu, nesse sentido, não é apenas aquele que se enuncia como eu, mas aquele que pode ser o porta-voz de muitas outras vozes.

Temos, portanto, uma faceta da reação e da relação entre professor e aluno, pois ambos, participantes ativos de uma cadeia ininterrupta de diálogos, travam, através do embate, diferentes formas de modificação e de constituição do ser e do campo social, sendo ambos permeados pela palavra e pelo ato ético, que personifica o papel do professor e do educando. Ambos são agentes responsáveis e responsáveis por suas respostas diante do mundo, diante dos conflitos sociais e diante da criticidade que leva à liberdade.

Portanto, configurou-se que o dialogismo não se apresenta apenas como uma categoria de análise, mas como uma visão de mundo, sendo entendido como o encontro das vozes, o entrecruzamento, o duelo de vozes dos enunciados, das mais variadas atividades humanas, que se complementam, discordam e se questionam mutuamente, levando a reconhecer o interior dos discursos, identificando respostas a outros discursos; é o encontro de enunciados que se refletem e se refratam, dialogando com vozes de outros enunciados, formando assim uma cadeia verbal, similar ao poema de João Cabral posto em epígrafe, por meio do qual reiteramos, mais uma vez, seu caráter discursivo e interacional, ou seja, que metaforiza as relações dialógicas.

3. As relações dialógicas na fala do professor: análise da escuta do outro (que também somos nós)

A identificação com o outro permite a possibilidade de enxergar o mundo através desses olhos, como sugere Bakhtin (2011), quando pensamos no conceito de exotopia. Assim, passamos a nos identificar com o outro a partir do seu sistema de valores, ou seja, é uma clara e tenaz possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro e, ao voltarmos a nós, completarmos nossas arestas, redimensionarmos nosso olhar sobre nós mesmos, o que só é possível graças a esse movimento em direção ao outro. Sozinhos não conseguiríamos nos completar, o que reforça a importância da alteridade, no sentido de constituir a singularidade graças ao encontro com o diferente, com aquilo que se articula na possibilidade do ser, numa dimensão ética e responsiva-ativa.

Assim, analisando a narrativa em si, ou seja, observando as marcações socioideológicas de sua história de vida, percebemos que Ademar não assumiu uma postura passiva diante do existir, pois, sempre em algum grau, manteve-se respondente. Responsivamente, não podemos assumir uma postura não respondente, no sentido estrito do termo, pois, como todo enunciado é dirigido a alguém, o sentido de cada elo enunciativo só se completa na medida em que esse interlocutor emenda uma réplica, ou seja, mantém uma atitude responsiva com tal elocução. Mesmo que não tenha emitido nenhuma resposta direta a esse ou aquele enunciado, o sujeito valoriza os itens a que foi exposto. Assim, conforme Bakhtin:

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

Ora, sabemos que todos nós, dentro do nosso processo de inacabamento, redefinimo-nos a partir de nossas escolhas, elencando saberes que são elaborados e valorados no transcórre das experiências diversas, e que se formam ao longo da vida, a partir da interação com outros sujeitos, contrabalanceados por uma compreensão respondente que se dá nas relações dialógicas. Tal formação, portanto, se processa a partir da relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo.

Analisando o papel do outro na trajetória de Ademar, percebemos que, em seus anos iniciais, tendo como base o início de seus anos escolares, travou sempre contato com familiares, em uma pequena comunidade, tal como percebemos em suas palavras: *“Essa zona rural em que a gente morava são todos parentes, são todos de uma mesma família”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019). Assim, num primeiro marco de dialogismo interacional, os parentes tiveram sua primeira influência, num ambiente pacato.

Assim, a influência da escola mostra-se evidente, uma vez que inicia seus estudos na então 1ª série, dividindo o mesmo espaço com as três séries subsequentes, sendo todos assistidos por apenas uma professora. Tal interação com diferentes séries, dividindo um espaço único, despertou vivo interesse pela progressão dos estudos, numa tentativa ingênua de captar o que se aprendia mais à frente. *“Fazia a gente ter uma curiosidade do que se aprende ali na frente. Por que que eles estão na frente, por que que nós não aprendemos a mesma coisa?”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Nessa mesma 1ª série, a curiosidade desperta para a forma dos signos linguísticos, uma vez que, cravado na memória infantil, o sinal de exclamação já suscitava reflexões sobre a potencialidade dos símbolos. *“Eu lembro que fiquei um tempo curioso, “o que era aquele ponto, o que era aquela marca, o que era aquele sinal?”, não era nenhuma letra que eu conhecia ainda do alfabeto”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019). Não conseguiu, naquele momento, fazer uma pergunta que retirasse sua dúvida, mantendo-se fascinado, contudo, em silêncio.

As marcas de silenciamento, mesmo as mais sutis, revelam a importância da palavra do outro, assumindo seu caráter de compreensão e de interação em busca do conhecimento. Segundo Bakhtin (2011), a palavra do outro assume para a compreensão, um viés ativo e criador, pois mesmo se não manifestarmos, efetivamente, uma resposta verbalizada, toda forma de compreensão, seja ela em que nível se suceder, já é respondente, uma vez que se redefine, se reelabora, se reposiciona, enquanto esse outro se enuncia. Neste ínterim, torna-se impossível compreender sem elaborar algum tipo de avaliação, de juízo a partir do que está no jogo enunciativo.

Tais ideias expostas acima podem ser resignificadas em outro plano de ação. Na 2ª série, no início da narração, desenrolou-se um novo processo de falta de compreensão, uma vez que Ademar acabou por repetir de ano. A memória ativa não conseguia encontrar em uma primeira declaração, os motivos para ter sido retido. *“De 88 a 89 eu não me lembro... do conteúdo, do que eu tinha estudado... do que eu via. Não me lembro, mesmo”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019). Contudo, avançando na entrevista, acaba por se lembrar de um possível motivo:

(...) a gente morava na roça, trabalhava, estudava até meio-dia e depois, na época da panha de café, que ia de abril até outubro, mais ou menos, a gente ia depois da escola, ia pra panha de café, todos esses... Talvez, esse foi um dos fatores, que eu tenha perdido um ano da 2ª série... retomando lá... Porque... algumas lavouras eram muito longe, então a gente tinha que ir de manhã com os pais, que eu não tinha ninguém para deixar em casa. Então a gente pegava e subia num caminhão, e ia com os meus pais pra lavoura. E eu perdia muitas aulas... eu acho que talvez tenha isso que tenha um dos fatores que eu tenha perdido um ano... é... reprovado na 2ª série (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Assim, no percalço dessa passagem, ou seja, da perda da 2ª série e do travamento da memória, deu-se um fato importante. Logo ao final da entrevista, quando já havia desligado a filmadora e o gravador de voz, iniciamos a fase de conversação, em que outras ideias foram expostas, de forma livre e despropositada. Nesse instante, surge um outro fator, que oportunamente pedi ao entrevistado Ademar que relatasse com mais detalhes por e-mail. Segue o trecho enviado no dia 27 de fevereiro de 2019:

Quando estava na segunda série do ensino fundamental, em 1988, desconhecendo as razões que a prefeitura de Machado teve, não foi enviado professor do município. Então, a prefeitura contratou uma moradora do bairro, filha de um primo de meu pai, filha de fazendeiro, que tinha formação até 8ª série para lecionar no bairro, pois morava lá. Essa professora, lecionou lá no bairro por um ano. Naquele ano eu reprovei na segunda série, não me lembro por qual razão. Quando terminou o ano letivo, **a professora comentou com uma tia minha que eu era burro**. Lembro que minha mãe ficou muito chateada, **eu fiquei muito triste, e até cheguei a acreditar nisso**, pois tinha 8 anos de idade, uma criança, **sem qualquer contato com o mundo**. Bairro sem energia elétrica, sem TV, apenas um rádio a pilha nos dava a diversão no dia. Luz de lamparina e lampião a gás para fazer o “dever de casa” (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Tal momento narrado, inclusive por conta da memória que foi se desenrolando ao longo do processo narrativo, revela um fator de desestímulo educacional e do importante papel do professor neste processo. Uma professora, ainda mais parente (prima), teceu comentários que prejudicaram a autoestima da criança Ademar. Soma-se ainda o fato de levar uma vida de trabalho nas lavouras, o que prejudicava, sobremaneira, seu aprendizado.

Ora, a comunicação entre o professor e o aluno deve acontecer num ambiente responsável, onde o educador, segundo Freire (1987), reconhece o outro e sua dignidade através do diálogo, possibilitando o que se convencionou chamar por democracia. A responsabilidade social e política do professor deveria primar por uma educação libertadora, autônoma. Com as experiências descritas acima, percebemos que não houve uma prática interacional que levasse à superação das dificuldades ou mesmo à identificação da figura do professor como alguém que se pudesse seguir ou admirar.

Portanto, percebemos que não houve embate por parte da criança ou da família, ou seja, não houve respostas diante da ofensa ou da falta de diálogo. Com isso, perde-se a noção de compreensão de um movimento dialógico. Por isso, reforçamos que

[...] compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Compreender é replicar, é contrapalavrear. A compreensão como ato passivo, aquela que exclui qualquer tipo de réplica, nada tem a ver com a compreensão da linguagem. [...] qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 131).

A importância do professor na vida do aluno pode ser facilmente percebida no desenrolar dessa história de vida. Ademir, durante a narrativa, ressignifica sua história declarando como a mudança de postura de um educador interfere em uma mudança de consciência de si e do papel do outro:

Aí na 3ª série veio uma outra professora muito maravilhosa, a professora Renata. Na 3ª série, em 89, parece que aconteceu aquele, assim, **um despertar. Eu já lembro** das tarefas, lembro do que a gente estudava, eu lembro de substantivos, dela falar de substantivos, eu lembro de aprender a escrever “embaixo, em cima”, fazer ditado, copiar leitura dos livros didáticos, a gente fazia cópia dos livros didáticos, é... que tinha a leitura e a gente fazia cópia deles ali... e aí **na 3ª série eu lembro que desenvolvi; eu passei com 85 pontos**, na terceira série, eu me lembro, me lembro direitinho dessa época, porque **foi a segunda melhor nota da sala.... de todos os alunos**. E eu tinha um carinho muito grande pela professora Renata, era uma paixão assim, aquela coisa de paixão pela professora, aquela **paixão platônica...** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

O termo “despertar” reforça a ideia de emancipação que ocorre diante da interação professor-aluno. Marcas como esta prosseguem por toda uma história de vida, demarcando sutilmente como as relações dialógicas servem como forma de reinterpretar o mundo, fazendo-nos agir diante dos embates da vida. Paulo Freire já nos advertia como educadores, pois “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126). Sonhos estes que podem levar a humanização do sujeito, pois ainda com Freire (1996, p. 11), podemos nos questionar: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte”?

Saltando cronotopicamente, vamos focar nossa análise em seu percurso no Ensino Superior, que trouxe muitas dificuldades financeiras e de conciliação do estudo com o trabalho. Apesar disso, conseguiu formar-se como professor da área de Letras. Foi motivado, inicialmente, por sua paixão na “escola central” pela disciplina de inglês, que lhe serviu como impulso para sentir-se “inteligente”, possuidor de um conhecimento que tinha lhe sido restrito. Era como se tivesse tido acesso aos saberes das outras séries com as quais compartilhava a sala, conhecimentos sobre os quais indagava já na 1ª série. Tendo o acesso a um suposto conteúdo escondido, percebeu que ali se encontrava uma chave para o crescimento pessoal. Conforme sua narrativa: “(...) *prestei pra Letras, que adorava Português... fiz para o inglês, principalmente para o inglês; que eu gostava do inglês. Falei: quero fazer, gosto de inglês*” (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Assim, dentro da concepção de dialogismo, percebemos que Ademir começa a ganhar autonomia e liberdade, no sentido de questionar os valores que antes proferia de forma monológica e contida, evitando asseverar qualquer comentário negativo à sua práxis religiosa ou mesmo relacional (vida com parentes, no campo). Portanto, a voz reprimida do jovem começa a se manifestar na forma de um discurso interior questionador, mostrando assim a tomada de sua consciência mediante às tensões sociais e existenciais que tinha vivido dentro de um embate que o

fez reconsiderar seu passado e seu presente, num diálogo que revela o dialogismo das consciências, ou seja, da consciência de uma consciência, à medida que Ademar ganha autonomia e liberdade diante de suas escolhas e desenvolve-se a partir do esquema básico da alteridade: um eu se contrapõe a outro eu. Assim, conforme Bakhtin, a "autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele", ou seja, "na autoenunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele" (BAKHTIN, 2013, p. 240).

Para Bakhtin (2010), vivemos um não-álibi da existência, que nos move a assumir nossa singularidade diante do existir, e se não assumirmos tal posicionamento, não deixaremos um espaço a ser preenchido pelo outro. Deste modo, para o filósofo russo, viver significa assumir-se, tanto sob o viés da redenção quanto do fardo, uma vez que "é apenas o meu não álubi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real" (BAKHTIN, 2010, p. 60).

Destarte, assim que saiu da faculdade e assumiu algumas aulas em colégio particular, estabeleceu um processo de dúvida, de questionamento, acerca do próprio conhecimento.

(...) eu não sabia toda a questão de trabalhar em sala, com aquela noção de que eu formei: "E aí? O que eu sei? Eu não sei nada". Eu acho que todo mundo que eu conversei tem essa noção. E aí, **quando você começa na prática, você vai estudando**, você vai vendo, eu já vi, ah, vou fazer isso; e aí tinha uma apostila que ajudava a gente, mas também tinha aquela coisa, eu comecei a aprender a trabalhar nessa forma. (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Ademar acreditava que é da prática que nasce um profissional. Revela que foi se constituindo professor a partir do envolvimento com a escola e com o material didático/conteúdo efetivamente empregado em sala de aula. "E aí eu entrei pra dar aula nessa escola particular, com o sistema Positivo de ensino. Muito puxado, mas muito bom. E aí **eu comecei a estudar**. (...) Foi muito bom. **Eu aprendi muito nessa época**" (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Durante a preparação para a elaboração do Projeto de Pesquisa para o pretensão Mestrado, viu que lhe faltava uma condição básica para reingressar no mundo acadêmico: o conhecimento sobre pesquisa. Ora, o próprio Ademar licenciou tal proposição, pois revela a precariedade em algumas instituições de ensino, no oferecimento de conhecimento acerca do funcionamento de uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Tal percepção o levará, mais adiante, a assumir uma propositura diante de seus alunos, pois como professor, não poderia deixar que seus alunos passassem por tão longo processo sem ter conhecimento das diretrizes básicas para ingresso na carreira acadêmica.

(...) eu tinha que montar o projeto de pesquisa em uma semana e montar o currículo Lattes, que, **por incrível que pareça**, eu não tinha Lattes em 2010. Pra você ver, eu estava até conversando com alunos meus, falando de que como as faculdades, que não trabalham pesquisa, como tem a dificuldade de um aluno buscar um programa de Pós-graduação. Eu não sabia, em 2010, eu não sabia o que era o currículo Lattes. Que sabia, sabia que existia, mas não sabia a funcionalidade, não entendia porquê, porque que eu tinha que ter um currículo Lattes. Embora tenha feito monografia na faculdade de Direito, ter aprendido metodologia, metodologia em Letras, metodologia nas duas especializações, metodologia em Direito, então fez um contato maior com metodologia (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Antes mesmo de terminar o Mestrado, passou em outro concurso, na Universidade Federal Fluminense para Secretário Executivo. Mudou-se para São Paulo e, defendendo a dissertação, logo começou a perscrutar a possibilidade de fazer o Doutorado. Ao fazer as entrevistas, conseguiu uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Uninove em São Paulo. Embora tivessem pedido para trabalhar em uma linha de pesquisa com que não tinha familiaridade, aceitou o desafio. Contudo, não conseguiu ajustar-se às propostas de pesquisa e mudou de orientador. Neste ínterim, foi aceito e começou a trabalhar com Pedagogia das Competências e Pedagogia do Trabalho como princípio educativo.

Em 2014, prestou outro concurso, desta vez para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no qual, atualmente, trabalha como professor. Assumiu suas primeiras turmas, três salas do 1º ano do Ensino Médio Integrado, começando um novo processo de identificação profissional, assumindo-se como professor e como pesquisador.

(...) a turma, **me apaixonei por aquela turma**, as três turmas, né... **como professor**. Porque era aquela coisa de você ensinar, de **você poder proporcionar a mudança de vida daquelas crianças** que estavam ali com 14, 15 anos; entrando no 1º ano. **Vindo de escolas estaduais, sem perspectiva, sem conhecer**, assustadas ainda. (...) E aí eu lembro que fiz, falei com eles, com toda a turma, fiz um discurso bem motivador, falando de, da importância deles estarem aqui. Da, do primeiro passo que eles deram, eles procuraram o Instituto Federal, não é que eles foram matriculados na obrigatoriedade do Ensino Médio, não foram matriculados, **eles buscaram**, isso já é um passo muito grande, **quando você busca o conhecimento, né, busca oportunidade**. E aí, nós, falei com eles, **tivemos um ano magnífico** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Creio que seja um dos relatos mais emocionantes, pois percebemos a paixão surgindo novamente, oriunda de uma experiência positiva com a professora Renata, ainda na 3ª série, quando finalizou o ano como um dos melhores alunos. Houve a resignificação no plano concreto das experiências, na transferência do sentimento de incapacidade pela sensação de pertencimento a uma instituição por conta do vínculo de Dedicação Exclusiva no Instituto Federal de São Paulo, além da oportunidade de perceber que poderia realizar mudanças na vida daqueles jovens, oriundos de um meio escolares cujo estudo era sem tantas fontes de conteúdo, contexto em que já estive e que já o fez sentir-se mal tantas vezes. A marcação do verbo “buscar” como forma de chegar ao conhecimento, ou seja, à libertação, mostra como sua consciência atingiu o ápice de sua condição como sujeito-professor, agindo responsivamente para delegar aos alunos o que fez diferença em seu existir: a busca por conhecimento, a busca pelo “despertar”.

A partir do conceito de exotopia, podemos perceber como se deu o processo de espelhamento, pois o professor enxergou em seus alunos a possibilidade de criar perspectivas.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 45).

A consciência de seu papel como educador, como influenciador da vida e da dinâmica de seus alunos, o fez tomar para si esta prerrogativa, de instruí-los para a vida acadêmica.

(...) aí dava aula pra eles e falava: vamos; e aí começa a estudar, passar conceitos, e aí eles lentos, e lá, eu aí eu criei até o bordão “vamo gente, federal, federal, federal. Aqui é federal”. E aí **eu queria criar esse impacto neles**, de que, eu saí e agora estou em uma instituição federal... **aqui é o começo de tudo**. Eu falava pra eles: “você entraram em uma instituição federal no ensino médio, isso é raríssimo, vocês estão tendo uma **oportunidade, um sucesso** que vocês vão ter ao terminar o Ensino Médio, **vocês só teriam esse sucesso, com essa noção de conhecimento acadêmico, de como funciona o academicismo, só no final de uma graduação**”. E eles adiantaram três, quatro, cinco anos nisso; e **muitos alunos nossos já estão inseridos em pesquisa, iniciação científica** (ADEMAR, EN, 20/02/2019, grifos meus).

A capacidade de escutar o outro, no caso, o aluno, mostra como as tensões sociais emergem no momento da interação, num processo dialógico de constituição. Em outro trecho, emocionado, Ademar declara:

É... eu fico até emocionado, sério... É muito emocionante você ver... Eu fico emocionado fácil, porque... Essa questão da educação é muito forte, sabe... **É uma questão que mudou a minha história, mudou a trajetória de onde eu podia, de onde eu nasci...** E eu vejo que **eu posso fazer isso de novo pra eles...** né? Se sente a coisa que **a gente pode, mudar vidas aqui, né? Mudar histórias de pessoas...** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Os exemplos assumidos por Ademar ao longo de sua formação, na relação dialógica que estabeleceu com os docentes com os quais interagiu, foram importantes para que assumisse a sua responsabilidade diante do outro. Não havendo razões para arrogância ou superioridade, assumiu responsivamente sua condição de sujeito-professor e articulou os saberes como forma de delegar ao outro, a possibilidade de mudança de vida.

Compreender a dinâmica histórica da vida, ou seja, assumir nosso inacabamento como seres históricos, nos leva a reinterpretar o passado, como forma de ressignificar o presente para projetar, no futuro, novas formas de experiência que nos configura como seres sociais. Assim, a educação transformadora, ou seja, aquela que recebe a todos, sem distinção, promove a emancipação desse sujeito, mesmo aquele que demonstra dificuldade, como é o caso relatado por Ademar:

Um dos nossos alunos, mesmo, que passou na Unicamp em música, né? Exatamente, o P(...) ... Quando ele entrou, quando começamos a aula, nossa, ele era um aluno que... é, realmente tinha muitas dificuldades... No 1º ano, era um dos últimos alunos, tirava notas terríveis, zero, um, dois nas provas, e provas que não eram tão difíceis assim, porque eu sabia que eles tinham vindo de uma, de um nível ali mais, de uma escola estadual, que às vezes não tinha toda aquela cobrança que eu fazia em cima deles. Né? Então, esse primeiro ano aqui, são os meus queridos, porque eu falo que **eles me ensinaram muito e eu pude modificar pra eles uma, dar pra eles uma nova sensação de “eu estou num mundo acadêmico**, eu estou entrando e no final daqui 4 anos, quando vocês terminarem, vocês estarão nas melhores universidades do Brasil. E nós conseguimos isso (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

A atitude responsiva de Ademar, firmada em seu papel ético como professor, levou ao sucesso de seus alunos, assim como ele experienciou em sua trajetória, haja vista que despertou a consciência de sentido do seu existir nos alunos (e em si, num processo dialógico), assumindo o compromisso pedagógico buscando o envolvimento emocional e racional com seu auditório. Por isso, com Bakhtin, reorganizamos as relações sociais, formadas na importância do outro, na importância da escuta do outro, como forma de transformação social.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o *auditório* obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129, grifos do autor)

Percebemos um esforço mais que salutar para evidenciar o processo de constituição do sujeito-professor, a partir da preocupação com o outro, de ouvi-lo e interagir dialogicamente com suas inquições. A reflexão constante e o cuidado com o outro leva a um comprometimento baseado, repito, em uma relação dialógica e responsiva.

4. Considerações finais

A atitude do professor, que ressignificamos como ética, rompe com o modelo de rigidez autoritária da figura muitas vezes atribuída àquele que direciona o saber. Ao contrário, aqui percebemos um modelo de diálogo, que utiliza as suas próprias experiências como forma de escolher o melhor conteúdo para os seus alunos, primando por um encontro não apenas de saberes, mas de pessoas que dialogam e que estão envolvidas em um verdadeiro ato de comunicação.

A alteridade nos leva em direção ao ato ético. Ela nos conduz, reproduzindo sua dimensionalidade em nossas ações e reações, palavras e contrapalavras, numa escala muito ampla, sempre firmada no social. Compreender o outro envolve um compromisso ético, pois diante do outro eu percebo a minha própria existência, em seu caráter de não-álibi, ou seja, o porvir está circunscrito em minhas ações, ligando-me ao outro que me constitui.

Por isso Bakhtin (2011) nos mostra que estamos repletos de palavras dos outros. Ao construirmos os nossos diálogos, carregamos a voz de outros, que reestruturamos e modificamos após a apropriação. Com isso, ao assumirmos um compromisso responsivo-ativo como educadores, nos constituímos como seres pedagógicos que, a partir da identidade firmada na alteridade, fazemos reproduzir as palavras daqueles que melhor personificaram em nosso caminho essa identidade peculiar, a de ser professor.

Creio que as palavras de Ademar, durante a entrevista narrativa, personificam uma de nossas proposições: a de encontrar na história de vida pessoal e profissional as marcas do agir de forma ética, dialógica e responsivamente ornadas em um processo que leva à alteridade, à construção de

uma identidade professoral firmada em seu compromisso com a aprendizagem e com o que temos de mais humano: a nossa capacidade de humanizar o outro.

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 posseção 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, 2010, p. 33 – grifos meus).

Nos embates entre Bakhtin e seu Círculo, buscamos tentativas de compreender o inacabamento como princípio motriz para a ação ética. Assim, encerramos com a expectativa de perceber que o diálogo se estabelece como princípio vital para construir uma relação dialógica com o outro, assumindo-o como parte de si mesmo. Dessa forma, colaborando com a construção do outro, colaboro com a construção de mim mesmo e do mundo.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.
- PONZIO, A. **Revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PRADO, G. do V. T. et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos, Pedro & João, 2015.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-36.

A PRESENÇA DE ELEMENTOS CONTEXTUAIS DAS “PALAVRAS MINHAS” NO TEXTO DO ALUNO SURDO: A PRODUÇÃO A PARTIR DA LEITURA DE DOM QUIXOTE EM QUADRINHOS

José Anchieta de Oliveira Bentes¹

Huber Kline Guedes Lobato²

Rita de Nazareth Souza-Bentes³

Resumo: Este artigo descreve e analisa a experiência dos autores com a análise da presença de elementos contextuais como “palavras minhas” no texto do aluno surdo. Trata-se da leitura e produção de um texto a partir da obra “Dom Quixote em quadrinhos”, de Caco Galhardo, adaptação da obra de Miguel de Cervantes (1547-1616) “Dom Quixote de La Mancha”, originalmente publicado entre os anos de 1605 e 1615 na Espanha. Tendo como base o *corpus* escrito feito por uma jovem participante da Licenciatura em Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Belém do Pará, no ano de 2019, analisa-se a presença de elementos contextuais que foram transpostos de um texto para o outro – da leitura do quadrinho em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a Língua Portuguesa escrita. A metodologia comparativa de textos, baseou-se na identificação de ocorrências de elementos contextuais como “palavras minhas” nos dois textos, um verbo-visual e outro em Língua Portuguesa, escrito por um sujeito surdo. Os resultados indicam que o sujeito surdo consegue fazer algumas transposições das duas línguas – Libras para a Língua Portuguesa escrita – refletindo os conhecimentos que possuem, tanto da escrita do português, aplicando fórmulas da estrutura da Libras. Conclui-se que o estilo de escrita dos surdos é, comumente, reconhecido como característica da surdez e da Língua de Sinais.

Palavras-chave: Gênero quadrinho. Palavras alheias/Palavras minhas. Educação de surdos.

Introdução

O objeto deste artigo é a descrição e a análise das experiências com o uso de gêneros do discurso, particularmente, o gênero quadrinhos de Dom Quixote de La Mancha de Miguel de Cervantes (1547 -1616). A intenção primeira é de favorecer o acesso à leitura de um dos romances mais famosos e populares na atualidade, com mais de 400 anos desde sua primeira publicação nos anos de 1605 – publicação da primeira parte – e 1615 – publicação da segunda parte.

Segundo Vieira e Thomaz (2017, p. 1), estima-se que o romance Dom Quixote de La Mancha “só esteja atrás da Bíblia no *ranking* dos *best-sellers* mundiais. Foi traduzido para mais de 50 línguas”, fortalecendo a iniciativa de trazer versões da obra para conhecimento de públicos diversificados, inclusive de alunos surdos universitários.

O referido texto foi trabalhado em um curso realizado pelos autores deste artigo, entre os dias 19 a 21 de junho de 2019, das 9 às 11:30, na licenciatura de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará, na cidade de Belém do Pará.

A realização do referido curso sobre a leitura e produção de gêneros do discurso se justificou devido a uma constatação: a escola, por tratar de forma segmentada o conteúdo escolar de ensino de Língua Portuguesa, constitui-se um problema para o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos alunos surdos. É preciso, por conseguinte, investir em propostas didáticas que revejam a forma segmentada do conteúdo de Língua Portuguesa para alunos surdos.

¹ Doutor em Educação Especial (UFSCar). Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Professor do Departamento de Letras e Literatura (DLLT) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anchietaz005@yahoo.com.br.

² Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará. Professor do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: huberkline@gmail.com.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Letras e Literatura (DLLT) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: ritabentes28@gmail.com.

Vamos relatar aqui, de forma sucinta, a pesquisa que desenvolvemos sobre o uso de gêneros do discurso no trabalho com surdos, na Licenciatura em Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará, no ano de 2019. Para isso, utilizamos várias estratégias com o uso de diversas linguagens semióticas, dentre os quais, a apresentação de filmes, a apresentação de imagens em Data show para a leitura de textos visuais e escritos e a produção de textos no computador – apresentação no Power Point e edição de texto no Microsoft Word –, bem como os diálogos e as dramatizações realizadas em sala de aula.

O curso foi proporcionado aos alunos surdos da rede pública e particular de ensino em Língua Portuguesa a fim de: a) oportunizar a pesquisa referente a competência linguística da pessoa surda; e, b) atender à necessidade de interação, compreensão e produção de textos que levem em consideração a língua do surdo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O curso partiu do pressuposto de que para se trabalhar o texto escrito da Língua Portuguesa, deve-se anteriormente contextualizar esse texto, com imagens e com leitura visual destas em língua de sinais para depois apresentar o texto escrito, que deve também ser trabalhado e lido em Libras. Só então trabalha-se a produção escrita do surdo.

A hipótese principal é que o texto produzido parte da transposição de conhecimentos da Libras e da Língua Portuguesa, mesclando estruturas das duas línguas, usando o vocabulário da Língua Portuguesa.

É nesta perspectiva que objetivamos descrever e analisar nossa experiência com a utilização do gênero do discurso quadrinho de “Dom Quixote de La Mancha” de Miguel de Cervantes, na leitura e na produção de textos de alunos surdos. A seguir apresentamos a fundamentação teórica que ajudou na interpretação das produções dos surdos; em seguida apresentamos o aporte metodológico e a análise dos dados e a discussão dos resultados encontrados.

1. Fundamentação teórica

Sabemos hoje que as práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa precisam considerar a heterogeneidade de discursos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos, sem contar a necessidade de utilização pedagógica das várias linguagens, particularmente do impresso, do visual e do gestual na sala de aula.

Para Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são um conjunto de textos ou de enunciados relativamente estáveis que constituem uma unidade entre conteúdo temático, estilo e recursos composicionais. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Esses enunciados são decorrentes das diversas atividades humanas e por serem sociais, organizam a existência humana. A atuação individual dos seres humanos é em grande parte influenciada por regras, rituais e relações de poder entre participantes da interlocução, que já estão colocadas na ocorrência dos gêneros. Parece, que este aspecto social da linguagem não é plenamente considerado na sala de aula: o que é pensada é uma concepção meramente comunicacional ou de aquisição individual de símbolos e informações, muitas delas sem sentido, pelos alunos na escola.

Sobretudo após os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental e Médio, os professores, em grande parte utilizando os livros didáticos, passaram a trazer o ensino a partir de gêneros do discurso ou gêneros textuais, conforme a nomenclatura utilizada. Dentre alguns gêneros que geralmente são trabalhados – ou deveriam ser trabalhados – na sala de aula, destacam-se a “matéria” – conteúdo colocado no quadro –, a “instrução” oral ou escrita, a “exposição oral”, com a explicação dos assuntos escritos no quadro, o “debate” de sala de aula, o “seminário”, o “fichamento”, o “ditado”, a “prova”, o “questionário”, os “diálogos de sala de aula”, a confecção de “cartazes”, o “filme”, a “lista de frequência”, os “rótulos de embalagens”, os “avisos” em murais, o “trabalho escolar”, os “comentários da professora”, entre outros.

Há que se considerar ainda que os livros didáticos trazem impressos em suas páginas inúmeros gêneros, dentre os quais destacamos: “receita”, “poesia”, “fábulas” e “contos”. Predomina, no entanto, em sala de aula, o trabalho com apostilas e com os clássicos “tipos textuais”, a narração, a descrição e a dissertação.

A intenção, ainda predominante, é usar o texto como pretexto para trabalhar gramática ou então com as já tradicionais perguntas de interpretação de texto, que exigem respostas que são retiradas literalmente do texto. Essa intenção se une com a de ensinar formas mínimas e estruturas dissociadas de qualquer contexto de circulação. Contra essa perspectiva é que se insere este trabalho que analisa a produção textual a partir do gênero quadrinho, sua caracterização, compreensão e produção.

Na escola ainda prevalece a redução do ensino de gêneros como se fosse mais um conteúdo a ser assimilado na escola, que se centra na caracterização da forma como pretexto para ensino de gramática normativa ou textual. Em oposição a isso, defendemos que o ensino dos gêneros na escola se dê a partir da discussão da autoria, dos interlocutores, do contexto, do tempo e lugar históricos em que ocorrem, o que implica a relação com outros enunciados, com outras vozes, tornando-os concretos, situacionais, únicos e não repetíveis (BAKHTIN, 2010). Isto implica um contexto de produção, de circulação e de recepção, estabelecendo do aqui-agora dos sentidos, da situação, dos pontos de vista, das valorações, das tensões, das contraposições.

A este respeito compreendemos que a unidade fundamental da língua “não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

Um outro conceito fundamental para a compreensão do que ocorre com a escrita do surdo e que vai ser útil neste trabalho são as expressões “palavras alheias” e “palavras minhas”.

[...] essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas "palavras alheias" 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 (BAKHTIN, 2017, p. 68-69).

As “palavras alheias” serão consideradas aqui neste texto como o texto fonte, no caso o quadrinho de Caco Galhardo “Dom Quixote de La Mancha” que se materializa em “palavras minhas” no texto do aluno surdo. Destacamos que um texto é uma construção de sentido, que pode ser compreendida por nós interlocutores, mas se soubermos as suas fontes, melhor estabeleceremos as razões de escolhas das palavras.

Em relação as “palavras minhas”, consideramos que ocorrem quando da passagem ou transformação da fala da língua de sinais, no momento da leitura da imagem, para a produção escrita – chamada neste caso de tradução.

Assim, identificaremos os elementos de apresentação das personagens, os indicadores do gênero do discurso, a atribuição de valorações e a presença de marcadores de tempo e espaço. Nomearemos cada um desses elementos para nossa análise:

a) a apresentação dos personagens – esperamos que na produção escrita surja a nomeação de Dom Quixote, de Sancho Pança, de Dulcinéia e de outros que participam da trama.

b) os indicadores do gênero do discurso – esperamos que na produção escrita ocorra uma sequência de fatos interligados ao longo de certo tempo e lugar, característicos do enredo do quadrinho de “Dom Quixote de La Mancha” (Ver figura 1).

O enredo constituído a partir de imagens deve contar que o narrador da história que gostava tanto de ler novelas de cavalaria (imagem 1) passa a fazer parte de uma história. O personagem constrói sua própria armadura de cavaleiro (imagem 2), planejando salvar ou conquistar Dulcinéia (imagem 3) sua principal razão de iniciar uma série de façanhas.

Sua primeira façanha foi ao encontrar duas prostitutas (imagem 4) que foram transformadas em formosas donzelas (imagem 5). Sua decisão foi de receber o título de cavaleiro, o que acontece,

uma vez que uma das prostitutas é transformada em rainha e faz a cerimônia com a espada e transforma Dom Quixote em cavaleiro (imagem 6).

Sua segunda façanha ocorre quando encontra uma pessoa sendo chicoteada em uma árvore (imagem 7) o que o faz ordenar que o patrão que chicoteava parasse, provisoriamente, com a punição.

Sua terceira façanha é desafiar para uma luta pessoas que encontra no caminho (imagem 8), ocorrendo que seu cavalo de nome Rocinante tropeça em uma pedra e os dois caem no chão (imagem 9). Em decorrência dessa queda, eles retornam para casa, onde Dom Quixote é tratado por várias pessoas (imagem 10).

Passados alguns dias, convence seu amigo Sancho Pança (imagem 11) – diga-se de passagem com a promessa de dar-lhe uma ilha para governar – a ser seu fiel escudeiro em busca de novas façanhas (imagem 12).

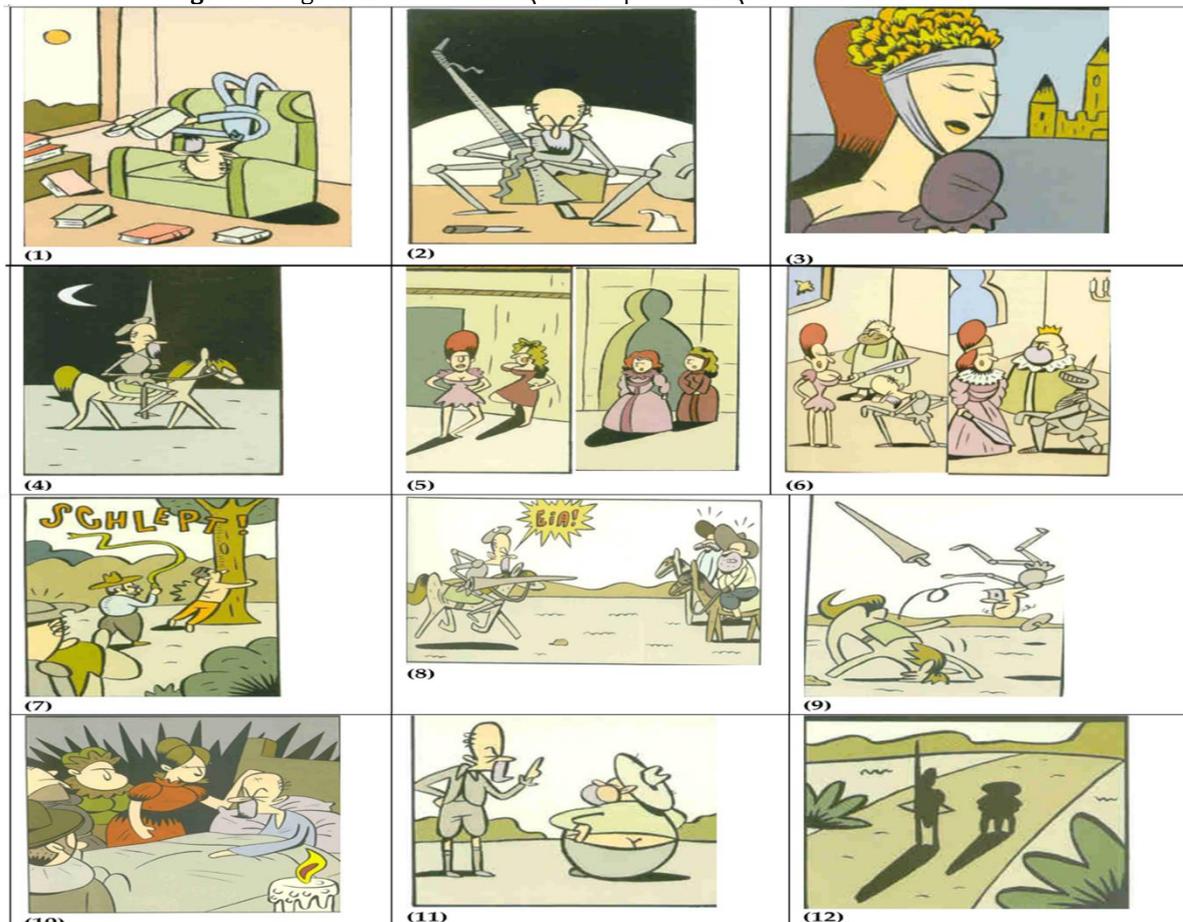
Os dois, em nova façanha, encontram moinhos de vento (imagem 13) que são transformadas na cabeça de Dom Quixote em ameaçadores gigantes (imagem 14) aos quais Dom Quixote enfrenta e, novamente, ocorre a queda do cavalo.

Na continuação da aventura, encontram no caminho dois frades (imagem 15) e uma charrete com uma senhora dentro. Os frades são interpretados como gente do mal. Na cena seguinte, ocorre uma nova batalha entre Don Quixote e um cavaleiro que aparece (imagem 16).

A última cena é de novo enfrentamento de Dom Quixote contra um rebanho de ovelhas (imagem 17) que é confundido como um exército que enfrenta o herói. Após esse enfrentamento o herói volta para casa.

Apresentaremos a seguir as imagens trabalhadas e logo a seguir o texto produzido por uma aluna surda.

Figura 1: Imagens da história Dom Quixote a partir dos Quadrinhos de Caco Galhardo



Tais transformações são rotinas usuais na vida cotidiana. Quando contamos um filme ou um episódio de uma novela da tv, estamos de certa forma resumindo o que achamos relevante no que assistimos. Da mesma forma, ao escrever este trabalho ocorre a elaboração e reelaboração, as reescritas e revisões no texto escrito, a feitura do resumo e a retomada nas conclusões, que também, podemos considerar como “palavras minhas”.

As “palavras minhas” são as adaptações, interferências e mudanças feitas pelo autor, introduzindo elementos e eliminando outros. A pressuposição é que o leitor, no caso a aluna surda, irá se apropriar de grande parte das informações visuais e apropriar-se de algumas para transformá-las em “palavras minhas”, a partir das atividades relacionadas a esse processo.

2. O aporte metodológico

Paulo Freire, um dos maiores educadores que o Brasil e o mundo já conheceram, imortalizou-se pela sua concepção de educação que parte da realidade, da vida, do universo linguístico e discursivo do educando. Sua afirmação mais conhecida é “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1987, p. 11). O que implica que, a compreensão do mundo, da realidade, ocorre por meio da interação oral, o que ele chama de leitura do mundo. Isto é fundamental para a compreensão da palavra escrita.

É uma afirmação imprescindível para nós educadores. Podemos aprofundá-la dizendo que não se lê palavras soltas, “descoladas” do mundo, e, portanto, as palavras só têm vida se estão em um gênero do discurso, com interlocutores e em um lugar e em um tempo histórico.

Perceber a indissociabilidade entre leitura do mundo e leitura da palavra escrita é um fundamento de uma proposta freireana de educação. Outros fundamentos poderiam ser, a percepção da aula como um momento de interação social, de troca de saberes e de transformações de realidades injustas – espaço de resistência contra relações autoritárias e discriminatórias.

Para implementar um ensino-aprendizagem que seja crítico, prazeroso, ligado à realidade e que sirva para transformar situações é que resolvemos desenvolver na Licenciatura em Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará atividades a respeito de alguns gêneros do discurso.

O curso ofertado na licenciatura trabalhou o quadrinho “Dom Quixote de La Mancha” de Miguel de Cervantes, de 19 a 21 de junho de 2019, de quarta a sexta-feira, também com carga horária de 6 horas. A obra estudada pelos ministrantes do curso foi a adaptação de Orígenes Lessa (CERVANTES, 2004). A obra efetivamente trabalhada com surdos no curso foi Dom Quixote em quadrinhos (GALHARDO, 2005).

O curso sobre gêneros do discurso foi desenvolvido para alunos surdos, jovens e adultos matriculados no primeiro ano da Licenciatura em Letras-Libras, da Universidade do Estado do Pará, perfazendo um total de dezoito participantes no estudo do quadrinho “Dom Quixote de La Mancha”.

Os recursos de linguagens utilizados no curso foram o *datashow* para apresentação das imagens que seriam lidas em Língua de Sinais e para exibição do filme Don Quixote, filme de 1992, direção de Orson Welles e Jesus Franco; e o computador para a produção escrita no programa Microsoft Word.

O quadro abaixo resume as seqüências de atividades que foram trabalhadas no curso:

Quadro 2 - o quadrinho “Dom Quixote de La Mancha”

Data	Atividades realizadas
19 de junho/2019	1) Exibição do filme Don Quixote, filme de 1992.
20 de junho/2019	2) Comentários em língua de sinais sobre o filme.
21 de junho/2019	1) Apresentação (em data show) de slides sobre o quarto centenário de Dom Quixote de La Mancha.

Fonte: elaboração dos autores, 2019.

O quadro contém atividades realizadas no período de 19, 20 e 21 de junho/2019. Contudo, o corpus aqui constituído é da produção escrita da aluna Marta (nome fictício), feita no dia 21 de junho

de 2019. Pontuamos que a aluna surda possui 18 anos, estuda no primeiro ano da Licenciatura em Letras-Libras da Universidade do Estado do Pará. É sobre a produção escrita desta aluna que fizemos a análise dos dados e apresentamos os resultados deste estudo.

3. Análise dos dados e resultados

Os dados resultantes do curso realizado propiciam uma variedade de análise, dentre as quais: 1) a análise linguística da escrita do surdo – ortografia, presença ou não de elementos de ligação, flexão, organização sintática e elementos coesivos; 2) a análise textual – a capacidade de interpretações do texto, a organização textual, a presença de estruturas canônicas dos diversos gêneros do discurso, a seleção semântica de conectivos, estilo do texto e coerência global); 3) análise discursiva – presença de elementos contextuais, previsão de referências pessoais, temporais e espaciais.

É claro que as possibilidades de análise se complementam e se interpenetram, sendo que a análise discursiva é mais ampla.

No caso do curso de gêneros do discurso para surdos, a principal atividade ocorrida foi de “palavras alheias” e de “palavras minhas”, ou seja, a passagem da leitura em Língua de Sinais – fala em Libras – para a posterior escrita em Língua Portuguesa. Nessa passagem, influi o conhecimento de Língua de Sinais para expressar a compreensão das imagens e o conhecimento de vocabulário / gramatical da Língua Portuguesa, para ocorrer a escrita de um texto nessa língua. O resultado vai ser a transposição e interferência de duas línguas, configurando uma mistura destas, o que justifica a maneira de escrever das pessoas surdas.

O processo de produção escrita da aluna Marta inicia-se de modo a considerar o momento em que assiste ao filme Don Quixote, com legenda em português, e estendem-se a todas as etapas seguintes. O segundo procedimento foi assistir à exposição do professor por meio de slides de algumas das principais imagens da história do livro. Após a discussão sobre o enredo da narrativa foi solicitado à aluna que escrevesse em uma folha avulsa de papel a história de Dom Quixote, tendo as imagens como suporte.

A escrita da aluna Marta (nome fictício) é a seguinte:

- (1) O homem é muito livro ler estudar só sempre casa.
- (3) A mulher é muito passear metida bela.
- (4) O homem com cavalo andar ele sonha louco.
- (5) A mulher dois com puta trocar orgulha.
- (6) Dom sonha louco ela puta mentira. rainha don fala despreza família.
- (10) O casa família menina irmão Don ela fala porque muito cansado trabalho.
- (11) Com encontra amigo é conversa onde ilha.
- (13) Muito ilha don sonho troca ver pessoa.
- (14) O homem alto ver pequeno (Marta, texto produzido em 21 de junho de 2019).

Começamos com algumas constatações: a) a aluna Marta tem conhecimentos sobre o vocabulário e sintaxe da língua portuguesa. Ela constrói frases soltas, indicando provavelmente, como foi seu ensino fundamental e médio; b) é bem provável que a aluna tenha compreendido que é para dizer algo sobre as imagens e não necessariamente para contar uma história a partir das imagens, relacionando estas imagens e o seu texto com o filme visto, na parte da atividade que antecedeu sua produção escrita; c) a aluna consegue referir alguns personagens da história: aparecem dom Quixote, uma puta, um homem alto. Uma mulher bela. Isso indica alguma aproximação com a história.

Observamos que as frases de Marta são bastante literais, tentando reproduzir fielmente a imagem vista, indicando que ainda não possui um conhecimento sobre narrativa, que remeta à criação de conexões na história para compor um enredo.

Os fatos postos são: um homem lê um livro. Uma mulher bela passeia. Um homem anda de cavalo. Há uma mulher puta. Uma mulher fala a Dom Quixote que está muito cansada. Alguém encontra um amigo na ilha. Na ilha Dom Quixote sonha. Um homem alto vê um pequeno.

Por essas razões postas não compõe um texto narrativo. É possível que a aluna surda saiba narrar um acontecimento do seu cotidiano, no entanto, não consegue fazer isso a partir das imagens, mesmo depois de ter visto um filme ou de ter compreendido parte da história. A hipótese que temos é que seus conhecimentos linguísticos da língua portuguesa são insuficientes para escrever uma história.

Trabalhamos a partir dos seguintes elementos contextuais: personagens, gênero do discurso, valorações e ocorrências de tempo e espaço. Para analisar o texto da participante surda, todas “palavras minhas” que representam a apropriação da história, como mostrado no quadro 3, estão sumarizadas a seguir:

Quadro 3 – Texto sobre o quadrinho Dom Quixote de La Mancha

Elementos	Ocorrência no texto
Personagens	O homem, a mulher, o homem com cavalo, Dom, puta, rainha, menina irmã, amigo, homem alto, homem pequeno.
Gênero do discurso	Os fatos estão “soltos” (fragmentados) sem conexão em formato de uma lista conforme a numeração das imagens. Criou uma modelização para a sua estrutura narrativa na escrita
Valorações	“é muito”; “Mulher... metida bela”; “homem sonha louco”;
Tempo e espaço	“Mulher... orgulha”; “Ela puta mentira”; “Dom... despreza” “muito cansado trabalho”; “Homem alto”; “O homem é muito livro ler”; “A mulher é muito passear”; “A mulher dois com puta”.

Fonte: elaboração dos autores, 2019.

A aluna surda descreveu as imagens a partir de seu entendimento da sequência das mesmas. Percebe-se que há limitação para produzir frases, sendo que sua escrita se baseia em palavras. Contudo, percebe-se que há uma certa compreensão do texto fonte “Dom Quixote de La Mancha” pela aluna surda.

Considerações Finais

As perspectivas de análise dos elementos de “palavras alheias” e de “palavras minhas”, ou seja, de adaptação ou transformação de uma modalidade a outra – ou para a mesma modalidade da língua –, demonstrou ser produtiva. Tratou-se de uma metodologia que partiu da Língua de Sinais, para chegar à Língua Portuguesa escrita.

De fato, o trabalho com imagens no curso utilizou da Língua de Sinais, depois das “palavras alheias” e das “palavras minhas” para a Língua Portuguesa. Nesse entremeio ocorreu a intervenção de ensino das formas escritas, para que fossem apreendidas; posteriormente, ocorreram oportunidades de leitura e produção escrita pelos alunos. Tais atividades parecem ser o caminho para um ensino de Língua Portuguesa que considere a língua em uso e a reflexão a seu respeito.

Em outros termos, os encaminhamentos didáticos partem de textos, no caso do quadrinho “Dom Quixote”, que tem uso social fora da escola e não simplesmente de letras, palavras e frases soltas, sem contextos situacionais; partem de imagens, reproduzindo situações expressas – que foram criadas a partir de uma interpretação do texto escrito pelo autor das gravuras – e estas gravuras podem ser lidas conforme a compreensão do leitor surdo, podendo ainda, conforme a habilidade do aluno, se dar por meio de tentativas de oralização, a depender de como se procedeu sua escolarização; por fim, tais encaminhamentos chegam na produção escrita, que como vimos, apresenta transposição de duas línguas, refletindo os conhecimentos que possuem, tanto da escrita do português, aplicando formulas da estrutura da Língua de Sinais. Isso, como afirmamos, justifica o estilo de escrita dos surdos, que comumente é reconhecido como característica da surdez.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2010. p. 41-144.
- BAKHTIN, M. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da ed. Russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 57-79.
- CERVANTES, M. **Dom Quixote**. Adaptação de Orígenes Lessa, Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Ed. Cortez, 1987.
- GALHARDO, C. **Dom Quixote em quadrinhos**. Fundação Petrópolis, 2005.
- VIEIRA, E; THOMAZ, V. 9 fatos surpreendentes sobre Dom Quixote de La Mancha. *In*: **Revista Superinteressante**. Grupo Abril. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/9-fatos-surpreendentes-sobre-dom-quixote-de-la-mancha/>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- WELLES O.; REIGUERA, F. **Don Quixote** (DVD), Continental Home Video, 1992.

O LEITOR DIALÓGICO NA TERRA DO SAL: EMBATES E ACABAMENTO NO CLUBE DO LIVRO DO IFRN-CAMPUS MACAU

Juan dos Santos Silva¹
Maria da Penha Casado Alves²

Resumo: Este trabalho discute o fenômeno de formação de comunidades de leitores a partir da análise do Clube do Livro Macau/RN. Idealizado por alunos de cursos técnico-integrados do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Macau em 2011, a comunidade de leitores se reúne ao longo do período escolar para discutir obras escolhidas pelos participantes e fomentar o processo de formação de leitores na escola. A partir das concepções teóricas do Círculo de Bakhtin e de reflexões de teóricos da Linguística Aplicada, é possível agregar à discussão questões como as forças verbo-ideológicas, no que concerne ao embate de forças na arena discursiva desses clubes que misturam com naturalidade o cânone e o popular, propiciando o ato de descolecionar (CANCLINI, 2015), e a noção de acabamento, tendo em vista a necessidade do outro literário para se construir identitariamente nesses ambientes. Pretende-se, portanto, compreender quais elementos sociais levaram à construção desse clube e seus efeitos na comunidade escolar em que se mantém até hoje. A pesquisa se constrói a partir do paradigma indiciário (GINZBURG, 1985) o qual permite, a partir de entrevistas e questionários com os idealizadores do clube, traçar questões referentes ao processo de formação de comunidades (CHARTIER, 1991), de construção identitária (HALL, 2015) e de significação dos corpos envolvidos nessas práticas discursivas (LOURO, 2016).

Palavras-chave: Comunidade de leitores. IFRN. Formação de leitores. Acabamento. Identidade.

Introdução

A prática de leitura tem se tornado comum na contemporaneidade, indo de encontro a muitas teorias que previam o fim da leitura literária como prática cotidiana. Hoje, não só os livros são os que propiciam a prática de leitura, mas os computadores, celulares, e-readers, tablets e uma série de outros equipamentos revitalizam a forma material da leitura e entregam a seus leitores uma verdadeira biblioteca acessível com poucos toques. Na contemporaneidade, são extremamente variadas as formas de narrativa disponíveis para os sujeitos, sobretudo para o público juvenil, o qual tem sido alvo de grandes editoras após o sucesso de literaturas seriadas como *Harry Potter* (1997) e *Crepúsculo* (2007).

O ato de ler gera consequências para além do exercício da alteridade, faz surgir também a necessidade de diálogo do que foi lido com os outros. Assim surgem as comunidades de leitores, responsáveis por reunir sujeitos em torno de determinadas obras e gestarem discussões em torno dessas produções. O compartilhamento das experiências de leitura promovido por essas comunidades fazem surgir um processo de inacabamento da obra literária que, apesar de acabada esteticamente, recebe novos desdobramentos a partir da prática de fãs, que subvertem a obra dada por meio de novas criações como os debates, as *fanfics*³, fanvídeos, encenações e uma série de outras práticas discursivas que elevam a leitura para além dos seus limites e constrói outras significações.

Com o objetivo de entender como se dá esse processo e quais as suas motivações e implicações para as práticas discursivas na escola, analisaremos a formação da comunidade de leitores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Macau, originada em 2011 e em funcionamento até o tempo presente. A partir da voz dos próprios fundadores, por meio de entrevista por vídeo com trechos

¹ Mestrando em estudos da linguagem (PPGEL-UFRN). E-mail: juanfflorencio@gmail.com

² Professora Dra. Associada do Departamento de Letras (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem(UFRN). E-mail: penhalves@msn.com

³ Produções que se baseiam em um texto dado (obra original) e subverte a narrativa que é reescrita a partir da perspectiva do leitor da obra original. Assim, a jornada dos heróis é modificada e atendem a um novo autor criador.

aqui transcritos, objetivamos entender como se dá o processo de leitura e de formação de comunidades dentro do espaço escolar, além dos embates originados por essas práticas.

1. O que buscam os leitores caçadores?

Ao definir a leitura como uma operação de caça, Certeau (2014) assume a ideia de um leitor que está desbravando um universo novo. Construir esse lugar alhures consiste em construir imageticamente determinados enunciados e imaginar aquilo que vai sendo descrito ao longo das páginas. No meio desse processo, o leitor descobre não apenas questões do exterior, ligadas a uma obra que se constrói mecanicamente e o apresenta a um instrumento literário com início, meio e fim. Ao contemplar o outro, esse ser fictício que habita uma outra dimensão espacial e temporal, o leitor se põe, automaticamente, em uma relação de alteridade com ele. O leitor, por vezes, tem acesso ao pensamento da personagem, do narrador e dos demais participantes, além de contemplar contextos sócio históricos distintos do seu. Nesse processo, o leitor não está diante de uma tela que se pinta sozinha – ou mecanicamente, como mencionado anteriormente –, mas que ele é participante ao longo da construção, tornando o processo de leitura orgânico. Cada leitura é única porque cada sujeito que dá significado a dada leitura também o é. Ou seja, nesse processo de construção dos outros, o leitor potencialmente acaba dialogando consigo mesmo, repensando conceitos, construindo valores e questionando outros, um processo de acabamento que resulta não apenas na história literária que ganha forma, mas também no sujeito leitor que também está em construção ao longo da leitura.

Sem intimidar-se com as concepções tradicionais de propriedade literária e intelectual, os fãs saqueiam a cultura de massas, reclamando seus materiais para uso próprio, fãs parecem borrar as fronteiras entre fato e ficção, falando de personagens como se tivessem uma existência à parte de suas manifestações textuais, adentrando o reino da ficção como se fosse um lugar tangível que podem habitar e explorar. A cultura do fã posiciona-se como desafio aberto à "naturalidade" e desejabilidade das hierarquias culturais dominantes, uma recusa à autoridade autoral e violação da propriedade intelectual. (JENKINS, 2015, p. 37)

Ao seguir esse raciocínio é que os leitores mais vorazes, chamados de fãs por Jenkins (2015) e localizados em uma realidade de leitura mais contemporânea, tendem a ignorar hierarquias entre leitor, autor e crítica autorizada à medida que cria seus próprios modos de leitura, subvertem as leituras que não lhes convêm por meio de fanfics e enxergam cada vez menos as fronteiras ou pontes que separam o mundo da vida do mundo da arte. Na realidade, esses sujeitos fãs, em geral sujeitos juvenis, vão à literatura em busca justamente dessa contemplação do outro, desses seres fictícios que mesmo submersos nas narrativas mais fantásticas revelam elementos tão caros e valiosos para esses sujeitos. Por vezes, o mundo tecnocrático apaga as variadas formas de ser em detrimento de modelos eleitos, e é justamente na arte, sobretudo na literatura, que esses modelos furam as barreiras e insistem em aparecer. Ao encontrar esses sujeitos em determinadas narrativas, os sujeitos fãs iniciam seu processo de acabamento, encontram-se nesses outros tão diferentes para muitos, mas tão particulares e semelhantes a eles, e aí se inicia o processo de formação do leitor e das comunidades de leitores quando esses fãs insaciáveis não se contentam apenas com a leitura do livro e necessitam de outras práticas discursivas que deem conta desse processo de acabamento. Ou seja, por vezes, ao propiciar a evasão a um novo mundo propiciado pela leitura, os leitores encontram sujeitos com questões e dilemas muito semelhantes com os seus próprios, fruto da verossimilhança, e ao sair do processo da leitura, intensifica seu processo de acabamento identitário e carrega isso para as suas práticas discursivas.

Nesse processo de caça e de consumo da obra literária como fã invasor, observa-se a leitura, sobretudo quando acontece nas comunidades de leitores, como uma caça a algo ou alguém que habita o mundo fictício mas que, em meio à interação deixa-se marcar no mundo real. Os leitores insaciáveis parecem buscar algo na leitura de tantas obras literárias. Não seria estranho que, no final desse processo, a caça envolvesse justamente uma busca de si mesmo.

O leitor é produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir, mas “possuído” também por seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema escrito de uma sociedade e de um texto. Autor romanesco, portanto. Ele se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como o caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. Quem lê com efeito? Sou eu ou o quê de mim? “Não sou eu como uma verdade, mas eu como a incerteza do eu, lendo esses textos da perdição. Quanto mais eu leio, tanto menos os compreendo, tanto mais ele deixa de ser evidente. (CERTEAU, 2014, p. 245)⁴

Pelo viés da fala de Certeau, é evidente um processo de leitura que consiste em um caminhar pela escuridão na trajetória das narrativas literárias. Isso porque nesse processo o sujeito leitor se põe desapegado de suas incertezas e mergulha no universo do outro, no qual os vários sentidos e surpresas que aparecem em forma de enunciado podem provocar diversas reações nesse leitor, inclusive desencadear mudanças, afinal, mesmo que ficício, a interação entre heróis e leitores não deixa de ser uma relação entre um eu e um outro, como estabelecido na arquitetônica da filosofia primeira de Bakhtin (2017), condição primordial para o processo de interação e, conseqüentemente, de acabamento. Ao tratar de um processo de leitura que é direcionado para o público juvenil, essas constatações se tornam ainda mais pertinentes, porquanto é exatamente esse público no qual mais se potencializam essas questões de leitura enquanto caça e catalisador do processo de invasão de textos, dado o fato de ser exatamente o público juvenil o mais engajado nas atividades de fãs. Assim sendo, as idiosincrasias juvenis precisam de destaque aqui ao se mencionar questões referentes à alteridade, ao acabamento e, conseqüentemente, às identidades desses sujeitos, uma vez que essas categorias, sobretudo essa última, estão em pleno processo de construção no período juvenil.

Nesse sentido, ao tratar de juventude, ou de sujeitos juvenis (DYRELL, 2003), é importante compreender o que vem a ser entendido como jovem na contemporaneidade, na qual fica nítida a existência não de jovem ou juventude, mas de jovens e juventudes, sujeitos diversos e singulares, históricos e axiologicamente inacabados que com o auxílio de outros semelhantes – nunca iguais – constroem grupos, enunciados e práticas discursivas muito singulares. Inicialmente, é preciso problematizar a ideia de juventude como um “vir a ser” (DAYRELL, 2003), uma vez que essa seria apenas uma transição da infância para a vida adulta, além da visão romântica de juventude como mero período de liberdade, de rebeldia e de crise. Na realidade, essa construção da figura social juvenil encontra sua significação comprometida a partir de cada sociedade, situada em determinado tempo histórico e de cada grupo social em específico que compõe essa sociedade. De fato, é possível mapear um período de juventude, caracterizado como a capacidade de procriar, a menor necessidade de proteção dos pais, o ato de assumir maiores responsabilidades e a necessidade de busca de independência. Ainda assim, esses fatores biológicos e sociais apenas definem padrões marcados em todo processo de evolução dos sujeitos; assim, o que nos interessa aqui vai além disso: entender os modos de ser jovem produzidos pelos sujeitos juvenis na contemporaneidade, marcada pelas relações líquidas (BAUMAN, 2001) e pela imposição da transparência (HAN, 2017). Assim, pressupomos a existência de diversos modos de ser jovem e nos interessa, então, relacionar a noção de juventude à de sujeito social para, então, compreender, de formas localizadas, os sujeitos que aqui nos interessam.

Ao seguir essa trama, é preciso compreender que juventude e adolescência não são sinônimos. Essa observação se sustenta porque a juventude pode ser entendida, em termos quantitativos, como um período muito superior ao da adolescência. Uma vez que o interesse pelo estudo da juventude se dê pelo interesse em suas construções sociais identitárias, em suas ações como sujeitos sociais e em seu consumo cultural e movimento social, estatutos oficiais que formalizem a questão da juventude se tornam menos importantes, e as trajetórias desses sujeitos juvenis ganham mais destaque (FEIXA & NILAN, 2009). Sobre isso, ainda, é importante compreender que a prática cotidiana da leitura (CERTEAU, 2014), quando elegida entre as diversas opções pelos sujeitos, está ligada a uma noção de

⁴ O autor utiliza trechos da seguinte referência:
Jacques Sojcher, “Le professeur de philosophie, Plon 1962, p. 3-47.

prazer (CANCLINI, 2015) e são nesses momentos que se tem espaço para uma certa subjetividade e criação de valores. Ou seja, a escolha pela leitura e por um tipo específico de literatura como forma de evasão e lazer revela muito dos aspectos constituintes daqueles que estão no processo de leitura, revelando as dobras de sua respectiva identidade.

Tratar a formação identitária no período juvenil é pertinente ao se debruçar sobre o processo educacional, uma vez que é na escola que os corpos juvenis com suas identidades em formação e exoesqueletos ainda frágeis – alguns nem tanto movidos pela ideologia dominante do clã (VOLÓCHINOV, 2017) -, entram em embate, movidos pelas verdades sociais e pela supremacia dos discursos advindos da base. Entendemos a identidade aqui como um artefato social em processo de construção ao longo da vida dos sujeitos (HALL, 2015) e que não atua de forma fragmentada, ou seja, composta por artefatos sociais que podem ser livremente inscritos e apagados dos corpos sociais. Antes, a identidade é uma linha coesiva que sutura todos os signos uma vez inscritos em um sujeito a fim de formar um construto híbrido e polissêmico em processo constante de inacabamento, assim como é inacabado o processo de interação dos sujeitos até o momento da sua morte. O embate entre identidades juvenis ganha singularidade ao se observar a arena discursiva do IFRN, dado o fato de ter um perfil técnico que nem por isso se limita a um processo de formação mecânico e a sua localização em regiões interioranas em que a potencialidade do que esses jovens leitores podem ser é, não raro, cerceada por forças de contenção social como será evidenciado a seguir.

2. Conflito de identidades na arena discursiva do IFRN

A lei 11.892/2008⁵ foi responsável por criar os Institutos Federais no Brasil, transformando antigas escolas técnicas em institutos e fazendo com que esses se expandissem pelo país, sobretudo para regiões interioranas mais distantes das capitais. Esse fenômeno foi responsável não só por levar educação de nível médio e técnico gratuito para muitos concluintes do ensino fundamental, mas também fazer um grande fluxo de sujeitos, em grande parte moradores das capitais, irem rumo a essas cidades para assumir cargos de professor ou de técnico administrativo, levando além de suas malas diversos aspectos sociais provenientes de suas respectivas formações e trajetórias de vida. Esse paradigma constrói uma realidade escolar que, majoritariamente⁶, é composta do ponto de vista docente e do corpo de trabalho por pessoas de origem distinta da cidade em que se situa o campus, contexto instituído, ao menos inicialmente, por uma realidade nova com valores advindos de outros locais que, por vezes, entram em embate com os valores da cidade e criam uma escola que ganha singularidade, para além de sua estrutura física e objetivos institucionais, em relação às outras escolas da cidade.

Mas, como seres humanos, estão confinados de manhã à noite no espaço físico em que atuam, num ambiente já predisposto e continuamente regenerado no decorrer da luta em busca de sentido e identidade. É nos lugares que se forma a experiência humana, que ela se acumula, é compartilhada, e que seu sentido é elaborado, assimilado e negociado. E é nos lugares, e graças aos lugares, que os desejos se desenvolvem, ganham forma, alimentados pela esperança de realizar-se, e correm risco de decepção – e, a bem da verdade, acabam decepcionados, na maioria das vezes. (BAUMAN, 2009, p. 34-35)

A escola, enquanto espaço mimético da sociedade, tende a reproduzir e refratar muitos dos valores da sociedade em que se encontra a medida que “adestra” os seus sujeitos a reproduzirem tais valores. Essa questão é elucidada por Volóchinov (2017) ao discutir a estrutura social em virtude de uma base que a partir de seus interesses econômicos molda a sociedade a fim de que esses aspectos sejam seguidos e propiciam a ascensão do modelo tecnocrático estabelecido. Essa base

⁵ Lei responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e outras providências: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

⁶ A informação pode ser comprovada a partir da leitura do artigo “Institutos Federais e migrações laborais: reflexões sobre o tema a partir do estudo de caso do Campus Valparaíso do Instituto Federal de Goiás” (COSTA & ROMERO, 2017). Disponível em: <http://abep.org.br/xxencontro/files/paper/94-168.pdf>

é chamada pelo marxismo de infraestrutura, enquanto os valores que por ela são moldados respingam na política, na cultura, na religião e em outros aspectos sociais, os quais são nomeados superestrutura. A relação sempre se dá da base para os componentes sociais, fazendo com que os sujeitos estejam, quase sempre, submetidos a uma ordem monologizadora (BAKHTIN, 2015) que pode tanto corrompê-las por meio de forças centrífugas, quanto fortalecê-las a partir das forças centrípetas (BAKHTIN, 2015b).

Uma ordem monológica nada mais é do que uma estrutura dogmática constituída de verdades únicas e inquestionáveis as quais, ao circular pela sociedade, naturalizam as visões de mundo e corrompem as possibilidades distintas de se observar as práticas discursivas. Para seu pleno funcionamento, as forças ditas centrípetas atuam no sentido de articular socialmente para que todas as ações levem ao fortalecimento dessa ordem maior. Nesse sentido, na visão bakhtiniana, as forças centrípetas são forças de contenção que tentam manter a ordem, e irão se manifestar exatamente pela materialização dos valores em discursos, o que só pode ser feito pelos sujeitos encarnados em um determinado tempo e espaço. Na contrapartida dessa pressão estão as forças centrífugas, as quais terão papel oposto, o de justamente ir contra essa contenção e corroer as cristalizações de valor construídas pelo sistema monológico. Aqui, cabe lembrar que essas forças não podem ser encaixadas em um maniqueísmo, uma vez que as forças centrípetas possuem relevância social, por exemplo, se não existisse forças centrípetas no sistema da língua que tentam normatizar as estruturas dos idiomas, a comunicação seria quase impossível com sujeitos que criariam suas próprias formas de organizar a língua. Assim, forças centrípetas e centrífugas estão em um duelo constante na arena discursiva da vida. Ao nos desdobrarmos sobre a questão de um sistema tecnocrático, ou seja, um sistema que se baseia essencialmente nas técnicas de produção, é evidente um embate que se baseia na manutenção da alienação dos operários para que sigam suas funções sem questionamentos ou subversão à ordem, e uma força que tenta levar a consciência de classe a esses sujeitos. Essa relação material do trabalho (ENGELS & MARX, 2007) recai sobre as práticas discursivas do cotidiano (CERTEAU, 2014) e molda o que é socialmente valorizado ou dispensado.

[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusividade “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2016, p. 11)

Em meio às relações sociais, os valores sobre determinados construtos sociais vão sendo atribuídos a partir da interação entre os sujeitos. Essa dialética existente entre os sujeitos dentro de cada âmbito social e as demandas que saem da infraestrutura são causadoras da arena discursiva caracterizada por Bakhtin como local de embate dos sujeitos. Ao comparar o que assevera Louro na citação acima com a discussão de Judith Butler (2016) que discute a construção dos corpos pelos significados que são neles inscritos, fica evidente que os sentidos são construtos negociados pelos sujeitos e que, sobretudo, essa atribuição tem uma carga dos mecanismos de poder, os quais colaboram para construções identitárias que lhes sejam convenientes. É nessa dinâmica que o embate se inicia. Ora, se há uma série de diretrizes a serem seguidas e as instituições sociais estão organizadas para garantir sua concretização, é de se esperar que aqueles sujeitos que tentam de alguma maneira corroer esses valores cristalizados sofrerão penitência e serão marcados com o signo do diferente, como maneira de marginalizá-lo e evidenciar que só há espaço para ele uma vez que se mutile para caber dentro do modelo tido como aceitável. Em um direcionamento que se alinha com o da infraestrutura do capital, as instituições sociais se organizam para reproduzir o modelo ideal de trabalhador que o modelo tecnocrático vigente exige, repulsando todo enunciado corporal ou extracorporal que reflete ou refrata uma ideologia que se diferencie do modelo dominante.

No meio dessa dinâmica, a escola pode ser identificada como a arena em que essas questões ganham especial simbolismo. Práticas como o bullying, por exemplo, são reflexos dessa vigilância sobre os sujeitos os quais são cobrados a seguirem um modelo pré-estabelecido de ser. O IFRN tem uma importância especial no estado do Rio Grande do Norte por ter passado por um processo de expansão que originou um avanço de dois *campi* no estado para mais de vinte. A maioria desses *campi* está no sertão do estado, as regiões mais afastadas da capital. Tal processo propiciou não apenas a chegada de educação de qualidade a essas cidades, mas um ambiente escolar que chega com professores – em grande parte – de regiões mais desenvolvidas do estado e do país, e que trazem consigo valores outros – em geral mais abertos para a diferença – que tendem a corroer muito do que se é pensado nesses locais, criando na escola uma arena em que as forças centrífugas e centrípetas se digladiam a fim de construir novos valores naquele ambiente. O embate dessas forças origina grupos e práticas discursivas particulares, e o estudo desses frutos do embate da linguagem propiciam a construção de sentidos do que se gesta nesses ambientes educacionais.

3. Um processo espelhado: o eu e as personagens ficcionais

O Clube do Livro do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Macau foi uma das primeiras comunidades de leitura oficialmente registradas da história do instituto e uma das primeiras a promover um intercâmbio de experiências com outros *campi* a fim de que a prática de leitura em comunidades organizadas e geridas pelos alunos se tornasse comum nesses outros *campi* com que mantiveram contato. Inicialmente, o clube foi formado por três estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado em química. Trata-se, portanto, de uma organização, formada predominantemente por alunos, que defende a Literatura como fenômeno cultural e histórico, e que se opõe a posicionamentos que estigmatizam o gosto literário dos leitores. A criação se deu no ano de 2012 e permanece até os dias atuais com novos integrantes, estando na sua quarta geração. Neste estudo, analisamos o funcionamento do clube em sua primeira geração com o objetivo de avaliar o processo de leitura no processo inicial da expansão dos institutos federais, porquanto o campus Macau estava prestes a completar seus primeiros dois anos nesse período.

A comunidade de leitores, aqui em análise, organizava os seus encontros a partir de algumas etapas específicas. A seleção da obra a ser discutida; a organização da apresentação das obras; a tentativa de conseguir exemplares das obras discutidas para sorteio; a reserva da sala no instituto para acontecer o evento e, por fim, a divulgação para a comunidade escolar. Essas etapas estão esquematizadas de forma mais clara abaixo.

Tabela 1 – Organização do pré-encontro do Clube do Livro – IFRN Campus Macau

Etapa I – Pré-encontro	Seleção da obra e Planejamento do Encontro com o Clube do Livro (CL)
Seleção da obra	A obra a ser socializada com o público é definida, especialmente, pelos moderadores do CL, a partir de uma lista elaborada previamente por eles, constando as obras que as encantaram de alguma forma. Com base nessa lista e nas preferências do público local, é selecionada a obra. É comum pelas dependências do Instituto, alguns alunos conversarem sobre os livros que leram, estão lendo ou querendo ler. Os moderadores ficam atentos a essa ocasião para registrar informações. Outro modo de coletá-las é visitar as salas questionando os alunos sobre que livro ou estilo de narrativa eles gostariam de ver no encontro do Clube do Livro. A abordagem dos livros contemporâneos nos encontros funciona como uma estratégia de aproximar as pessoas da atividade de leitura ludicamente, ou seja, começando a ler aquilo que se relaciona com o seu cotidiano, com os anseios e curiosidades de sua idade.

Planejamento de um cronograma de leituras para produção dos slides a serem apresentados ao público	É necessária uma preparação prévia da equipe sobre peculiaridades da obra selecionada. Para tanto, inicia-se uma pesquisa sobre vídeos (caso a obra tenha sido transformada em filme), imagens, declarações e curiosidades dos autores, em sites, blogs etc. Dessa pesquisa, são extraídas as informações e imagens, mais adequadas à proposta do CL (despertar o encantamento pela leitura) e que julgamos mais relevantes (que comova/que intrigue/que revolte etc.) para serem expostos no encontro, com auxílio de slides.
Definição dos brindes a serem sorteados	Com a obra escolhida e as devidas leituras feitas, a equipe discute as possibilidades de brindes para o público. Geralmente, o mais esperado pelo público é o sorteio de um exemplar do livro apresentado pelo CL. Quando não for possível, esses brindes podem ser algum acessório simbólico da temática abordada pelo livro, marcadores de livros etc.
Definição do Local e Preparação da ambientação do encontro	Para que o encontro se realize, é importante que haja uma ambientação convidativa para o público. Auxiliados pelo conhecimento da história do livro e por outras informações a respeito dele, inicia-se o processo de seleção de material (Cartolinas/ TNT/isopor/tintas etc.) para ornamentar a sala, caracterizando-a de acordo com a temática do livro. Por exemplo, se for uma obra de estilo romântico, todo material e dinâmica de apresentação serão elaborados em função da temática amorosa. Além disso, também é o momento de entrar em contato com a administração do local para reservar espaço adequado para a reunião.
Divulgação do encontro para a comunidade acadêmica	A divulgação pode ser feita com 3 dias de antecedência, por meio das mídias impressa (cartazes) e virtual (Facebook/Twitter). Faltando um dia para realização do encontro, efetiva-se a divulgação presencialmente, informando a data, o local e o horário, assim como os brindes que serão sorteados.

A partir da descrição presente na tabela é possível perceber que a comunidade de leitores do IFRN – Campus Macau se organizava a partir de uma estruturação bem definida, sendo cada passo realizado em parceria pelos três idealizadores e pela professora orientadora que prestava auxílio aos alunos sobretudo nas questões burocráticas como reserva de sala, aprofundamento das discussões e orientação para apresentação dos resultados do projeto em congressos científicos. Essa articulação é uma singularidade desse grupo e foi moldada pensando nas especificidades do ambiente escolar, dos participantes da comunidade e dos objetivos pretendidos pelo projeto. Outras comunidades, em outras localidades, ou mesmo outros tipos de comunidades do IFRN Macau naquele período, como o grupo de dança, se organizam de forma diferenciada a partir de suas circunstâncias próprias, responsáveis por moldar as regras e particularidades de cada agrupamento de alunos em torno de determinada prática artística/discursiva. Para Chartier (1991), é importante que se atente para as redes que regulam os modos, histórica e socialmente diferenciados, da relação aos textos. Assim, a leitura não pode ser entendida como mera abstração, mas como um “por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro” (CHARTIER, 1991, p. 181). Essa constatação dialoga com o que Bakhtin assevera em sua filosofia primeira (2017) sobre a construção dos sujeitos a partir da relação de alteridade. Ora, a partir das relações entre leitores e heróis ficcionais e a consequente comunhão entre leitor, herói e outros sujeitos leitores, as questões sociais ganham maior materialidade na roda de conversa da comunidade, valores se chocam, identidades ganham acabamento e corpos estão mais suscetíveis ao excedente de visão decorrente desse encontro constante com outros. Esse processo engrandece os sujeitos juvenis enquanto sujeitos em sociedade e os tornam um grande foco de forças centrífugas, o que chamará atenção das forças de contenção.

Ao seguir esse raciocínio, sobre a etapa de definição do local e preparação da ambientação do encontro, chama a atenção a fala de um dos fundadores do clube (identificado nesta pesquisa pelo nome fictício de Charlie).

eu que já era rato do IF fui desenrolando para pegar a chave, porque naquela época nós não tínhamos professor (na organização do Clube) [...] Teve uma época que breparam, a gente não podia mais pegar. E foi aí que entrou * (professora) [...] O povo da reserva de sala não gostava que a gente pegasse a sala de videoconferência. Eu lembro que a gente tinha muito problema porque reservava a sala com muita antecedência e quando era em cima da hora “Ah, porque a turma tal precisou da sala” “Ah, tal professor precisa da sala”. (Depoimento gerado por entrevista)

A fala ilustra muito bem uma resistência da escola em colaborar com ações que são protagonizadas por alunos e não pelo corpo docente, de quem em geral se espera a iniciativa de tais ações. O crescimento da comunidade de leitores no campus começou a chamar a atenção e ocupar seu espaço, despertando a empatia de alguns e o desprezo de outros da administração, uma vez que estes consideram suas práticas cotidianas de sala de aula como superior a qualquer outra ação que se realize na escola e menospreza o que surge dos sujeitos “menores” – alunos – e suas práticas de leitura também tidas como menores por terem gênese em práticas não-canônicas. Essa prática ilustra o que Bakhtin (2015b) chama de força centrípeta, a medida em que as ações de desarticular a organização do clube age em prol de uma organização estudantil que mantenha como protagonista o professor e se ignorem práticas de leitura dissidentes de um padrão tido como aceitável. O clube só é visto de forma mais natural quando uma professora se junta ao grupo. Se aproximando de uma estrutura de ensino tradicional. É na figura autoritária do professor que a comunidade de leitores ganha elegibilidade naquele espaço.

Tabela 2 – Organização do encontro do Clube do Livro – IFRN Campus Macau

ETAPA II – ENCONTRO	
Realização do encontro do Clube do Livro	Momento de encontro de moderadores, orientador, seguidores e público-alvo. Nessa ocasião, é feita a exposição dialogada com o público sobre a(s) obra(s), intercalada com a apresentação dos slides. Não são dadas informações principais do desfecho, apenas o trajeto da situação inicial até a problemática. Ao final do encontro, os participantes falam sobre suas leituras atuais e é feito o sorteio dos brindes, seguido de uma sessão de fotos com público e a equipe do Clube do Livro.
Registro do encontro	Por meio de lista de presença do público participante de cada dia, e de registros fotográficos do mesmo e da ambientação do local do encontro, para documentação oficial do Clube do Livro.

Pode-se dizer, a partir da análise da etapa II, que a comunidade de leitores em estudo tem uma preocupação, ainda que não consciente para os moderadores, com a formação de leitores. Isso porque durante o encontro é evitado o uso de *spoilers* e a discussão guiada pelos idealizadores tem o objetivo de introduzir a obra, ilustrar a ambientação da trama e gerar o mistério sobre a narrativa para que os participantes busquem a leitura do livro. Ao invés de uma discussão focada no percurso narrativo como um todo, o que se tem é uma roda de focos potenciais, em que a habilidade de contar histórias faz com que os participantes, provavelmente, se interessem pela obra a partir das suas temáticas e tenham seu desejo literário aguçado pela narrativa interrompida, que não chega aos desfechos das tramas.

Ao retomar a fala do moderador citada anteriormente, é possível compreender que parte desse desprezo pelo grupo de leitura que se gesta no seio da escola se deve ao fato do ato de descolecionar promovido pelos sujeitos participantes. Para Canclini (2015), por muito tempo o ato de colecionar foi fundamental para diferenciar os grupos sociais. Ainda que não possuíssem diversos objetos como obras de arte, livros e outros elementos culturais caros a sua época, na Europa moderna e, mais tarde, na América Latina, frequentar museus, ler determinados livros na biblioteca e frequentar salas de certos concertos proporcionavam valor positivo a determinados

grupos em detrimento a outros que não possuíam acesso a essa cultura tida como superior. Ainda segundo Canclini (2015), o que se vê na contemporaneidade é a exata necessidade de descolecionar, na medida em que os limites fixos e monologizantes do que é classificado como culto, popular e massivo se esgarçam cada vez mais, propiciando a possibilidade de formação de cultura/identidade de forma múltipla e dialógica.

Nesse viés, percebe-se não apenas um descolecionar de artefatos culturais, mas uma espécie de leveza de pensamento no modo de conceber teórico-metodologicamente (ROJO, 2006) as práticas discursivas em torno do consumo de cultura, no nosso caso a leitura, e uma abertura para que se corroam outras vertentes monológicas que concentram os sentidos de boa leitura, boa literatura, bom procedimento pedagógico com o texto etc. Logo, uma comunidade de leitores que parece cumprir com excelência o que a escola, muito frequentemente negligencia, coloca em evidência um protagonismo do corpo discente e subverte a lógica de um ensino que ainda acredita ser apenas o professor capaz de ensinar e proliferar conhecimentos e boas práticas no ambiente escolar. Sobre esse dilema entre tradicional e novo, o segundo entrevistado, identificado pelo nome de Záfon, diz que

Eu acho que tem uma questão... ah... a questão da própria definição dos espaços públicos. Porque dentro de uma sala [...] o que acontece é que o professor está em uma posição de poder diferente da dos alunos e em algumas salas de aula isso fica ainda mais evidente. No clube do livro essas relações de poder se tornavam mais horizontais [...] então não havia uma verticalidade na maneira de compreender os espaços de fala. (Depoimento gerado por entrevista)

Diferentemente do espaço de sala de aula, o Clube do Livro do campus Macau, bem como o de outras comunidades de leitores, promove um debate da vida a partir da arte e, nessa discussão, o fato de se enxergarem como iguais, com hierarquias móveis, promove uma abertura maior e uma possibilidade mais latente de exercício da alteridade e da empatia. A identificação com os personagens é ampliada com o debate, percebe-se o diferente no livro e também na realidade e, assim, esses sujeitos não se sentem mais sozinhos, ou tímidos no processo do multiletramento em exercício, uma vez que um espaço sem professor possibilita interações distintas daquelas da sala de aula. Há outros como esse leitor e há espaços seguros para ser o que se é e viver como se quer. Sobre os multiletramentos, esse embate entre cânone e literatura de massa nas comunidades de leitores tem como plano de fundo outras lutas e embates maiores, como a constante valorização de culturas hegemônicas, o silenciamento de determinados povos e grupos sociais, a negação de educação para todos os sujeitos e, acima de tudo, o constante rebaixamento da classe operária por uma minoria detentora dos meios de produção que, por meio de mecanismos de poder e coerção, materializados em linguagem, submetem os povos ao sofrimento e a rotinas tecnocráticas, mecanizadas e naturalizadas. Reside nesse ponto o papel da escola e dos multiletramentos, como aponta Roxane Rojo,

o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. [...] Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115)

As comunidades de leitores são uma das forças de desarticulação de velhos valores nas cidades em que se encontram os Institutos Federais. É inocente achar que grupos como esse em torno de suas práticas discursivas operam mudanças apenas no ambiente escolar, uma vez que não estão presos a ela, mas moram em cidades para além de seus muros e nela também exercitam seus papéis de sujeito. Assim, esses sujeitos ao terem valores postos em embate e, por vezes, corroídos ou transformados em novos, levam esses valores para suas interações na cidade e lá, novos embates acontecem, dando continuidade a um processo de acabamento que começa ao observar/discutir com um ser diferente e se estende até o fim da sua participação ativa enquanto

sujeito, ou seja, no momento de sua morte. Nisso reside a importância de comunidades como o Clube do Livro em análise, é a partir da interação com objetos artísticos como a literatura que os sujeitos podem, verdadeiramente, se compreenderem enquanto sociais, inacabados, inconstantes e a mercê de um universo social que os molda, inscreve significados e constrói realidades. Para Paulo Freire (2003), a educação deve ser fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Tal processo necessita de um sujeito capaz de construir, reconstruir, constatar, para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura, e qual lugar seria melhor para propiciar embates e uma jornada de aventuras do que a literatura?

O Clube do Livro do *campus* Macau está iniciando sua quarta geração. Mesmo com o tempo, a literatura ainda mantém seu espaço e importância, sobretudo no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Apesar do caráter técnico e de ter como principais objetivos a formação para o mercado de trabalho, o instituto prima por sujeitos técnicos e críticos, cientes de seu papel social e de seus compromissos éticos enquanto sujeitos implicados em uma sociedade cercada de desigualdades e carente de uma educação como a que oferece. A ementa de língua portuguesa e literatura do IFRN, inclusive, contempla a literatura do próprio estado e abre espaço para a literatura de massa em suas diversas modalidades, assim como dedica espaço para discussões em torno de cultura e mídia, mostrando como esses dois aspectos se relacionam com a construção de linguagem e da literatura. Portanto, é coerente enxergar o processo de ensino-aprendizagem do IFRN como afeito às práticas de leitura em sua mais ampla variabilidade. As comunidades de leitores do instituto – as quais já se fazem presente em quase todos os *campi* do estado – são corrosivos de valores sedimentados nas terras áridas do interior. A leitura como lazer e evasão da realidade pode, aparentemente, ser o caminho mais preciso do sujeito para a construção do que ele tem de mais real: sua identidade.

Considerações finais

Ao se distanciar do litoral e adentrar os sertões, agrestes, cariris e demais zonas do estado do Rio Grande do Norte, os Institutos Federais levaram não só novos conhecimentos e formas de ensinar, mas novos valores e práticas discursivas que construíram um farol que corrói com sua luz os valores sedimentados ao longo do solo sertanejo. As aulas, os eventos e os projetos, a exemplo do clube do livro, oxigenam os sujeitos que adentram os muros do IFRN e faz brotar a flor da empatia nesses solos tão arenosos e secos para aqueles que são diferentes.

A criação de comunidades – dedicadas a quaisquer que sejam os artefatos artísticos – é o caminho para a efetivação de um processo de leitura multissêmico que considera mais do que apenas o que está dado, mas todos os enunciados sociais que o atravessam de forma axiológica e dialógica. Essa visão da estrutura da língua e da linguagem que se distancia de essencialismos e grandes certezas está longe de uma visão tão difundida nos últimos tempos de educação neutra. Afinal, é impossível idealizar uma educação ou qualquer posicionamento que seja neutro, uma escolha elimina um universo de muitas outras possíveis, tornando-a assim, política e posicionada. No entanto, nossa tarefa não é buscar neutralidade ou universalidade, mas processos educativos que fomentem a prática cidadã, deem visibilidade aos sujeitos marginalizados e promovam uma sociedade mais justa. Obviamente, no meio desse processo aqui descrito, a formação de leitores é aquela que os coloca como protagonistas, mas não seria a literatura uma grande visibilidade no que tem sido o maior desafio da sociedade contemporânea: enxergar o outro?

Referências

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. **Teoria do Romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. São Paulo: Zahar, 2009.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FEIXA, C; NILAN. P. Uma juventude global? Identidades híbridas, mundos plurais. **Revista de ciências sociais**. n. 31 p. 13-28, set, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n. 24, p. 40-52.

ENGELS, F; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HAN, B-C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

JENKINS, H. **Invasores do texto: fãs e cultura**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita. [1926].

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

**O DIALOGISMO DA LINGUAGEM:
A PALAVRA QUE SE REPETE E A PALAVRA QUE NÃO SE REPETE –
PARÁFRASE E PARÓDIA NA ENUNCIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DO TEXTO DE HISTÓRIA**

Edson Nascimento Campos¹
Herbert de Oliveira Timóteo²
Mariano Alves Diniz Filho³

Resumo: O texto que se apresenta visa caracterizar a especificidade de uma pesquisa-ação sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos textos de História, desenvolvida no Ensino Fundamental com alunos dos 7º e 8º anos em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Além disso, tal texto apresenta um conjunto de resultados de tal pesquisa. O objeto de investigação e de pesquisa, aqui considerado, aborda a interação professor-aluno enquanto espaço de mediação enunciativa em que se contempla a posição monológica de produção da palavra que se repete associada à identidade, e a produção da palavra que se repete e não se repete como experiência dialógica associada à alteridade. Tal objeto metodológico é construído com o pressuposto assumido de que o ensino-aprendizagem dos textos de História pode e deve ser apreendido pelos alunos do Ensino Fundamental na interação viva da mediação da sala de aula com o professor, enquanto agentes enunciativos, o que os torna sujeitos ou usuários da dimensão monológica e dialógica da linguagem que compreende a prática educativa das Ciências Humanas na ação diária da escola, ao se assumir o pressuposto bakhtiniano de que o sujeito da pesquisa, nessas Ciências, não é mudo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, História, Enunciação, Paráfrase, Paródia.

Introdução

“Aconteceria de forma em que quem ler o texto interprete de forma livre e não
fique retido somente ao que está no texto, mas que o leitor possa ir além das
frases em uma folha de papel”

(Isabelle – aluna em resposta à pergunta: Como aconteceria o estudo da História
por uma leitura que seria diferente da leitura de repetição?)

O propósito deste texto é caracterizar um projeto de pesquisa-ação em torno do tema do dialogismo da linguagem, apresentando os seus resultados. Para o desdobramento desse tema, foi estabelecida a seguinte situação enunciativa de pesquisa: a leitura dialógica do texto de História na interação verbal do professor e dos alunos do sétimo e do oitavo anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Belo Horizonte. Tal situação responde ao objetivo geral da pesquisa: sistematizar, pedagogicamente, com a relação professor-aluno, na interação do cotidiano da sala de aula, a atitude crítica de se pensar a prática de produção do sentido do texto de História como espaço semiótico de construção monológica e dialógica da verdade, utilizando-se da orientação de dialogia proposta pelos estudos bakhtinianos. Para tanto, foram fixados os seguintes objetivos específicos: efetuar a leitura dialógica de textos didáticos do ensino de História, para o Ensino Fundamental, a partir da instrumentação metodológica da leitura do texto literário da narrativa do conto, salientando o movimento da palavra e da contrapalavra na relação do narrador com as personagens e na relação monológica e dialógica que preside o movimento do

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Ensino Superior da Faculdade de Saúde e Ecologia Humana (FASEH) – Vespasiano – MG. E-mail: edncampos@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor da Educação Básica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. E-mail: herbert.timoteo@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor da Educação Básica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. E-mail: marianodiniz@gmail.com

enredo da história narrada; efetuar a leitura dialógica dos gêneros: charges, poemas, letras de música popular, narrativas literárias, salientando no corpo da palavra a dualidade presente na orientação monológica-dialógica da linguagem; reconhecer em situações de ensino de História, na leitura de textos dos diversos gêneros, a tensão dialógica que se configura como espaço semiótico de conflito entre as ações do pensamento monológico e dialógico. Como pressuposição teórica fundamental partiu-se da seguinte consideração: a interação verbal do locutor com o alocutário, como projeto de sentido, orientado em determinação recíproca, pressupõe a alteridade de um olhar exotópico, a partir do qual os interlocutores articulam a sua palavra e a sua contrapalavra, como excedente de visão, sujeito à provisoriedade do inacabamento e da completude quando, as palavras, monológica e dialogicamente, em tensão, não coincidem entre si.

1. Justificativas teórico-metodológicas

A razão do presente texto, que se origina da pesquisa-ação desenvolvida com alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, tem a sua especificidade no empenho de se trabalhar, através de seminários, com o ensino-aprendizagem, sobretudo, da leitura e da escrita dos textos de História. Para responder a tal especificidade, consideram-se, como texto de História, aquelas construções de sentido que respondem ao tratamento do que se considera como texto simples, integrante dos gêneros primários, o que os coloca na condição de textos de orientação pragmática, quando a palavra é marcada pelo fechamento do sentido, o que se mostra pela força da estabilidade semiótica aberta à expressão da identidade. Uma vez que a simplicidade de tais textos é passível de ser questionada pela complexidade de outros textos, integrantes do que se pode considerá-los como gêneros secundários, o tratamento intertextual da leitura e da escrita dos textos simples de História, é efetivado, nos seminários de pesquisa, pela ação dos textos complexos, ou, sobretudo, de função artística, quando a estabilidade da palavra é colocada em tensão semiótica com a força da instabilidade e, assim, com tal expressão abre-se a identidade dos textos simples para a abertura semiótica propiciada pela manifestação da alteridade.

Considerando o fechamento de sentido dos textos simples, ou manifestação dos textos do gênero primário, uma vez que, assim, tais textos defendem a expressão da identidade e, por isso, são manifestações que pretendem ser a realização da palavra de paráfrase, a escrita e a leitura dos textos de História acontecem como prática de reprodução de sentido. E aí a palavra que circula por tais textos acontece como palavra que se repete.

Por outro lado, o fechamento de sentido pretendido pelos textos simples ao ser questionado pela abertura dos textos complexos, acaba por colocar a identidade em questão e, por isso, as manifestações de paráfrase passam a conviver, em tensão semiótica, com a expressão de alteridade que se manifesta com a paródia. Com esses termos, a escrita e a leitura dos textos de História acontecem como prática de reprodução e transformação de sentido, quando as palavras dos textos aparecem como palavra que se repete e palavra que não se repete.

Diante de tal quadro de considerações teórico-metodológicas é possível pensar a especificidade da enunciação da leitura e da escrita dos textos de História, articulando o lugar do aluno e do professor em tal processo. O aluno como locutor-leitor, enquanto leitor de determinado texto, escrito por certo locutor-autor, poderá, até certo ponto, repetir o que está escrito pelo locutor-autor de tal texto, atingindo a estabilidade da palavra, comunicada a seu professor, o seu interlocutor, destinatário na sala de aula de História. Mas, poderá, ainda, não repetir o que está escrito, rompendo com o que seria a expressão da identidade, ou seja, produzindo aquilo que seria a expressão da alteridade, quando, então, a palavra manifesta a tensão semiótica produzida pela estabilidade da palavra de paráfrase e pela instabilidade gerada pela palavra de paródia, quando o texto adquire as dimensões de reprodução e transformação de sentido. Nisso, essa prática enunciativa, como prática de leitura e escrita do texto de História, que pode ser ampliada pela prática de falar e ouvir o que se diz sobre os textos, teria o poder de afastar os textos simples da disciplina, sintonizados com a identidade, para a expressão dos textos complexos. Com tais textos,

a História pode ser considerada como objeto de ensino-aprendizagem da expressão da alteridade, cabendo ao professor o papel de locutor e interlocutor de tal processo, administrando a tensão semiótica que se articula com a estabilidade e a instabilidade da palavra enquanto manifestações da linguagem monológica e dialógica.

O tratamento parafrástico e parodístico da enunciação aqui considerado tem, como fonte de inspiração metodológica, o tratamento da enunciação do texto complexo, ou da escrita de função artística do conto, “Quem conta um conto...”, escrito por Machado de Assis (1990, p. 8-28). Aqui, na narrativa de tal conto, as personagens vivem a dinâmica parodística de falar a notícia que teriam ouvido, mas cada personagem, ao dizer o que ouviu não diz exatamente o que ouvira: a notícia sofre aí uma transformação. Isso acontece, a despeito de haver aquela personagem que ao longo das diversas vozes, ou falas, com as diversas personagens, procure exatamente, de modo coercitivo, pela palavra que repita os traços identitários da notícia a despeito da alteridade contínua produzida pelas demais personagens. Tal ocorrência de alteridade coloca em questão a pretensa estabilidade monológica da palavra com a qual se articula a identidade, com a manifestação da palavra que não se repete até mesmo naquela personagem que mais procura, autoritariamente, a palavra que se repete.

Um pequeno resumo da enunciação da narrativa do conto aqui se impõe.

Na qualidade de autor-criador, o autor-pessoa, Machado de Assis, constrói uma narrativa em que a figura enunciativa do narrador, ao escrever a história, dramatiza na escrita, uma experiência de oralidade em que as personagens, os alocutários do locutor-narrador, se alternam na experiência de contar e recontar uma notícia que circula de boca em boca, de ouvido em ouvido na relação dos interlocutores. Assim operando enunciativamente, a narrativa, como experiência de quem conta uma história, se constitui como mediação que vai articulando, em movimento, as diversas enunciações particulares que passam a determinar os sentidos da notícia que vai sendo narrada ou contada.

Numa enunciação, em que o discurso citante do narrador de Machado de Assis, como locutor que deteria o controle do discurso citado das personagens, traz para circulação interlocutiva, o discurso citado de Luís da Costa, considerado exímio locutor, hábil na arte de dar notícias. Ao dizer, ou falar, o seu discurso de novidades para um conjunto de ouvintes, ou presenças interessadas no sentido do que se noticiaria, Luís, com o seu discurso citante, revela sentidos comprometedores que arranhariam a honra ou a dignidade de uma certa jovem, sobrinha de um certo militar, o Major Gouveia. Aliás, o Major, que estava entre os interlocutores de Luís, não era pessoa de conhecimento desse especialista em fazer disseminar novidades e, prontamente, manifestou a disposição de resistir à pretensa veracidade do que Luís dissera sobre sua sobrinha, afirmando que haveria, na sua memória, a lembrança de uma verdade que contrariaria a verdade de Luís. Disposto a promover a prova da verdade dos sentidos noticiados por Luís, o Major o indaga sobre a fonte que teria dado informações sobre os fatos constituintes da notícia. Luís, constrangidamente, sob a prática de coação do Major, diz que o que falara, com o seu discurso citante, faria parte do que ouvira do Pires. Nesse caso, o discurso citante de Luís tem, em parte, pelo menos, o discurso citado desse novo interlocutor: o Pires. Diante dessa revelação, o Major, com a sua verdade, parte com Luís para o encontro com esse novo interlocutor. E, aí, o Pires, envolvido pela situação constrangedora a que está submetido, informa que o discurso citado de Luís, ao falar a notícia, é, até certo ponto, uma repetição do que ele dissera, mas há, em tal fala, algo diferente que escapa ao sentido do que ele falara, o que desagrade ao Major uma vez que a verdade que ele traz da notícia continua sendo contrariada. Isso, então, exige que o Major, coagindo os interlocutores, dispense o Luís, mas mantenha, sob seu controle, esse novo locutor, o Pires, a fim de se descobrir o locutor, ou interlocutor, que teria sido a fonte que teria traído a lembrança da verdade, estabelecida por um tio devotado em manter a estabilidade da dignidade da sobrinha, arranhada com o esquecimento de certos fatos estabelecidos. Diante disso, o Pires indica o interlocutor de quem ouvira a verdade da notícia: o que se falou partiu de um empregado do tesouro, o Bacharel Plácido. De novo, a cena se repete: Plácido informa ao Major que o que ele dissera é, até certo ponto, o que Pires havia dito. Mas, no que esse locutor, ou interlocutor, diz há informações que escapam ao controle do que ele

próprio dissera. E, assim, a história da notícia vai se constituindo no confronto do disse que me disse dos interlocutores quando se efetiva a reprodução e a transformação do que cada locutor, ou interlocutor, informa e, nisso, o que se pode observar é que a estabilidade da lembrança da verdade do Major Gouveia vai, de fato, sendo contrariada pelo esquecimento relativo de tal verdade, o que introduz na narrativa a tensão dialógica da lembrança e do esquecimento da notícia, o que faz de sua realização semiótica a constituição de sentidos atravessados pela estabilidade e instabilidade do que se informa, e, aí, a narrativa se constitui com a provisoriedade do acabamento do que se conta. E, nessa provisoriedade, ampliando o disse que me disse dos interlocutores, surgem, ainda, na cena de verificação da prova da verdade da notícia, estabelecida por Major Gouveia, a figura do Capitão de Artilharia Soares e do Desembargador Lucas. E é com o Desembargador Lucas, o último na sequência do que se fala e se ouve como prova da verdade, que acontece o imprevisto: ele afirma, na presença do Capitão e do Major Gouveia, que a história do caso da sobrinha do Major, naquilo que ele fala teria sido fornecida pelo próprio tio da jovem em questão. Isso, então, desmascara a ação de Gouveia, alimentada pelo pressuposto de que os outros adulteram a verdade com o esquecimento da lembrança estabelecida. E aí tal lembrança que é passível de ser traída por todos os locutores e interlocutores, é traída, também, por aquele que mais deseja a sua estabilidade: aquele que mais deseja a estabilidade dos sentidos a serem repetidos é o que, também, contribui com a sua instabilidade, traíndo a sua cultivada lembrança da notícia.

Ora, diante desse quadro sucinto, em que se procura desenhar, ligeiramente, a trama enunciativa da rede de enunciações em cadeia, o que se pode constatar é a força do discurso indireto livre, pois cada locutor, incluindo-se, aí, o narrador de Machado de Assis, com o seu discurso citante, diz o que diz o outro, discurso citado, mas diz, ainda, o que esse outro não diz, o que torna impossível a estabilidade do sentido das enunciações. Nisso, na narrativa acontece a figura semiótica da paródia quando se verifica justo a reprodução e a transformação do que se produz como sentido: naquilo que se repete, ocorre a convivência com o que se inova, ou que não se repete. Por isso, uma narrativa é sempre, constitutivamente, um espaço de abertura a outras narrativas: expressões de experiência da alteridade.

2. Os determinantes da pesquisa

A pesquisa e os seus resultados acima referidos foram originados na segunda etapa de realização da pesquisa-ação, como desdobramento da primeira etapa. Nessa primeira etapa, aproximadamente 28 alunos, do sétimo ano em 2018, integraram a enunciação da pesquisa, como sujeitos do ensino-aprendizagem da leitura e escrita do texto de História. Essa fase da pesquisa foi desenvolvida em seis seminários dos quais os registros da interação professor-aluno ficaram um pouco prejudicados em face da dificuldade de se registrar, em grande parte, o movimento da participação dos alunos, reduzindo, parcialmente, o conjunto das contribuições discentes e docentes. Já a segunda etapa foi constituída por 9 alunos, do oitavo ano em 2019, extraídos do primeiro conjunto de alunos e escolhidos por terem eles revelado nas contribuições registradas, orais e escritas, maior articulação e domínio de ensino-aprendizagem das situações monológicas e dialógicas presentes na leitura e discussão dos textos. Nesse sentido, todos os registros da oralidade e da escrita da pesquisa, neste texto, que agora se apresenta, referem-se à participação dos alunos dessa segunda etapa.

3. Os pressupostos teóricos da pesquisa

Uma vez que a pesquisa e os seus resultados referem-se à prática de interação do professor com os alunos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita dos textos de História, é necessário, teoricamente, que situemos essa prática de interação no contexto da interação verbal ou discursiva. Nesse contexto, vale lembrar que a palavra é pensada como prática enunciativa e, como tal, comporta duas faces, como ato bilateral.

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, 2018, p. 205)

Dizendo de um outro jeito, a palavra enunciativa que constitui a relação professor-aluno, na leitura dos textos de História, consiste na defesa pedagógica da posição do aluno como locutor que entra em determinação recíproca com a posição de interlocutor, identificado como narrador do texto que esse aluno lê, tendo em vista um outro interlocutor que participa da interação com o aluno, ou seja, o que acolhe a leitura que o aluno faz: o professor de História.

Desse modo, operando no interior dessa articulação enunciativa, o aluno constitui o trabalho de uma certa produção semiótica: de sua posição exotópica, assume um certo sentido, ou seja, revela a intenção de dizer, reproduzionalmente, aquilo que o narrador diz. Assim fazendo, esse aluno, no empenho de dizer o que outro diz, se vale de um produto enunciativo: a palavra reprodutora da paráfrase, palavra que, enfim, revelaria o empenho discursivo de dizer, semioticamente, o que se repete: a voz do locutor-aluno se empenharia em repetir a voz do interlocutor-narrador do texto para o seu ouvinte-interlocutor: o professor de História.

Mas o aluno pode constituir uma outra produção semiótica: exotopicamente assume um excedente de visão, isto é, revela a intenção de dizer, pela reprodução e transformação, aquilo que o narrador diz e não diz. Com essa operação, o aluno, no empenho de dizer o que outro diz e não diz, se vale de um produto enunciativo: a palavra reprodutora e transformadora da paródia, palavra que, enfim, revelaria o empenho discursivo de dizer, semioticamente, o que se repete e o que não se repete: a voz do locutor-aluno se empenharia em repetir e não repetir a voz do interlocutor-narrador do texto para o seu ouvinte-interlocutor: o professor de História.

Assim, pela força enunciativa da palavra que se repete, utilizando, semioticamente, a força reprodutora da paráfrase, o aluno assume a orientação monológica da linguagem. E utilizando a força reprodutora da paráfrase em tensão com a força transformadora que acaba por constituir a paródia, o aluno assume a orientação dialógica da linguagem.

Se a palavra é enunciativamente pensada como ponte, ou seja, como mediação na relação do locutor com o interlocutor, o leitor – ou o que escreve – do texto de História, como locutor-autor, poderá assumir uma certa exterioridade em relação ao material produzido por seu interlocutor e nessa posição exotópica assumir um certo sentido em relação ao que se lê (ao que se escreve), projetando uma nova palavra. A sua leitura poderá ser a expressão de um projeto de linguagem, para esse interlocutor, fundado na ação reprodutora da palavra. Por outro lado, um outro locutor, em relação a tal material produzido poderá assumir uma nova exterioridade em relação a seu interlocutor e a partir dessa posição exotópica um excedente de visão: emerge a expressão de um projeto de leitura, ou escrita, em que a ação reprodutora da palavra convive com a prática transformadora que aí se instala, instituindo um outro projeto enunciativo de linguagem envolvendo o seu interlocutor.

4. A produção textual dos alunos na pesquisa

4.1. As condições de produção dos textos

Os alunos, integrantes da segunda etapa da pesquisa, aqui considerada, participaram de seminários mobilizados por textos associados a diversos gêneros. Nesses seminários o trabalho de leitura e produção de textos, fundamentados nos pressupostos teóricos acima referidos, estabeleciam para os alunos a tarefa de ler e escrever textos orientados pela perspectiva monológica da palavra reprodutora e pela perspectiva dialógica da palavra reprodutora e transformadora. Com essa orientação, o que se esperava do aluno como resultado das discussões dos seminários era o reconhecimento operacional da manifestação da paráfrase e da paródia em seus textos.

4.1.1. Atividades específicas dos seminários da segunda etapa da pesquisa

4.1.1.1 Leitura e discussão de texto teórico que aborda a dualidade da palavra em monológica e dialógica: de um lado a leitura de paráfrase dos textos de história; de outro lado a leitura de paródia de tais textos.

4.1.1.2 Leitura e discussão da charge que trata da negação do estudo da história enquanto repetição e afirmação do caráter reprodutor e transformador de tal estudo.

4.1.1.3 Retomada das considerações sobre a experiência do “Telefone sem fio” e a experiência do conto “Quem conta um conto”: consideração sobre a inevitabilidade da palavra que se repete e da palavra que não se repete.

4.1.1.4 Exercício de caracterização da especificidade da palavra de paráfrase e da palavra de paródia na constituição da leitura do texto de História.

4.1.1.5 Leitura e discussão de textos didáticos do livro de História: considerações sobre a perspectiva reprodutora das elites dominantes, das elites abolicionistas e considerações sobre o caráter reprodutor e transformador a partir das narrativas do movimento abolicionista popular.

4.1.1.6 Leitura e discussão da dimensão reprodutora e transformadora do texto de paródia da Manguiera 2019: samba enredo.

4.1.1.7 Proposta de escrita de textos que abordem diferenciadamente o caráter monológico da paráfrase e o caráter dialógico da paródia.

4.2. Registro das respostas produzidas pelos alunos a partir de provocações propostas pelos exercícios apresentados pelos coordenadores da pesquisa

4.2.1. Sobre a impossibilidade da leitura repetitiva do texto de História, os alunos fizeram as seguintes considerações

4.2.1.1 “Ela seria com mais pontos de vista, mais opiniões, não se ficaria se batendo na mesma tecla sempre. Teria mais História para se contar provavelmente. Mostraria um outro lado da História estudada.” (Maria Eduarda)

4.2.1.2 “Cada um compreenderia do seu jeito sua forma, cada um teria sua visão sobre o texto.” (Lara)

4.2.1.3 “Aconteceria de forma em que quem ler o texto interprete de forma livre e não fique retido somente ao que está no texto, mas que o leitor possa ir além das frases em uma folha de papel.” (Isabelle)

4.2.1.4 “O texto de História as vezes tem mais conteúdo do que parece ao ler, é a interpretação dos alunos um texto de História com a leitura diferenciável seria pegar a interpretação dos alunos pois as vezes eles pensam coisas que não paramos para pensar pois a História está sempre se repetindo.” (Samara)

4.2.1.5 “Ela não seria igual as outras aulas, como por exemplo o “descobrimento” do Brasil pelos portugueses, que na verdade eles não descobriram o Brasil, porquê já existia os povos indígenas no Brasil, eles apenas descobriram para eles que o Brasil existia.” (Cauã)

4.2.2. Sobre a possibilidade de leitura e escrita do texto de paráfrase (monológico), os alunos concordaram em dizer, por escrito, o seu entendimento desse caráter monológico do texto de História abordando o descobrimento do Brasil.

4.2.2.1 “O chamado Descobrimento Do Brasil ocorreu oficialmente em 22 de abril de 1500, quando a esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral chegou em Terras Brasileiras, que na época, era a chamada Ilha de Vera Cruz, após a chegada dos portugueses os indígenas que aqui habitavam foram feitos de escravos, mas como não eram acostumados a trabalhar várias horas seguidas eles foram taxados de preguiçosos e, por esse motivo, os portugueses trouxeram

africanos para serem usados como trabalhadores escravos, pois eles eram acostumados com o trabalho pesado.” (Isabelle)

4.2.2.2 “Em 1500, os portugueses descobriram o Brasil. Chegando no Brasil, os portugueses encontraram os povos indígenas. Os portugueses viram os costumes dos povos indígenas, então, quiseram trazer roupas, religião e itens de pouco valor na Europa. Os portugueses davam esses itens da Europa, por troca de um trabalho que era a extração do pau-brasil, que podia ser usado como corante vermelho para pintar suas roupas e itens. Eles davam itens que não haviam no Brasil ou eram muito inferiores como: machados, enxadas, foices, facões, colher, garfo, faca, espelhos, sapatos, roupas. Os portugueses trouxeram essas coisas para o mundo dos povos indígenas. Eles ensinaram, aos povos à falar a língua portuguesa, para que eles pudessem ler a bíblia e conversar com os portugueses. Esse processo durou vários anos de trabalho. (Cauã)

4.2.3. Sobre a possibilidade de leitura e escrita do texto de paródia (dialógico) os alunos também concordaram em dizer, por escrito, o seu entendimento do caráter dialógico a envolver o descobrimento do Brasil como texto de História.

4.2.3.1 “O descobrimento do Brasil ocorreu... Não, calma ‘descobrimento’? Será que é essa a palavra certa? Eu acho que o termo mais apropriado para usarmos seria INVASÃO, mas aí alguém vira e pergunta ‘mas Isa, porque usar a palavra invasão?’ Calma, eu vou explicar. Vamos falar sobre a tal ‘colonização’, esse termo pode ser associado com diversas outras expressões como: invasão, exploração (termo que abrange, pesquisa, conhecer e extrair riquezas), dominação (tanto populacional quanto territorial), povoamento e produção. Mas não termina por aí não, os portugueses ‘acham’ uma terra com habitantes, há um certo desconhecimento, negação e imposição cultural e religiosa, e, certamente, a palavra descobrimento não cabe nesse contexto, pelo menos não para nós, não mais.” (Isabelle).

4.2.3.2 “‘Foi invasão’, os portugueses como dizem ‘descobriram o Brasil’ mais na verdade se a terra já era habitada pelo povo indígena será realmente que descobriram? Na minha opinião não como podemos falar se foi um descobrimento se já havia gente ali. Os indígenas descobriram mais como eles só viviam ali não tinham como sair, não teve tanta repercussão, além que também os portugueses eram brancos ‘tinham seus direitos’”. (Lara)

4.3. Análise do material produzido pelos alunos na pesquisa

Uma breve consideração do material que registra, ligeiramente, as atividades desenvolvidas pelos alunos na pesquisa nos leva a reconhecer a sensibilidade de tais alunos para a recepção e produção de linguagem capaz de exibir a dualidade da palavra enquanto paráfrase e paródia. Nesse sentido, podemos concordar com o pressuposto de que os alunos do oitavo ano são capazes de lidar com a dimensão monológica e dialógica da linguagem, o que atesta a viabilidade de um ensino-aprendizagem de leitura e escrita dos textos de História que aborde não só a dimensão reprodutora da História com os textos de paráfrase, mas a dimensão reprodutora e transformadora contempladas pela experiência da paródia, o que seria uma abertura para a inovação no estudo da História na sala de aula do Ensino Fundamental. Para tanto, é importante que se considere, nessa pesquisa, a ação de abertura do professor para lidar com a força dominante do que se repete (reprodução) e com a força de resistência do que não se repete (contradição), o que é aliás, a grande estratégia motivadora que caracteriza o comportamento do professor inovador, sujeito sensível a captar a reprodução do real e as contradições desse real que dialogam em tensão dialógica com tal reprodução na mediação educativa.

Considerações finais

A concepção educativa que perpassa os seminários da pesquisa-ação de que resulta este texto reside no pressuposto teórico-metodológico de que o fenômeno educativo acontece por

mediação. Isso significa dizer que tal fenômeno, como realização de superestrutura acontece por reprodução da infraestrutura, mas acontece ainda pela contradição que aí se aloja. Pensando assim, estamos admitindo que o real é contraditório e o processo educativo aconteceria pela reprodução da contradição, ou seja, no justo instante em que a reprodução se efetiva educativamente, nesse mesmo instante a contradição se manifesta. Então, o fenômeno educativo só pode ser efetivado pela força metodológica da mediação quando a reprodução e a contradição encontram aí acolhida. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de leitura e escrita do texto de História, pela categoria da mediação, só pode existir pela convivência recíproca da palavra que se repete (reprodução) e da palavra que não se repete (transformação). Nesses termos, o aluno de História, pensando tal disciplina como área das Ciências Humanas, enquanto ser de linguagem, precisa ser obrigatoriamente aquele que tem o perfil de usuário que lida com a palavra de paráfrase e com a palavra de paródia, ou seja, aquele que lida com a dimensão monológica e dialógica da linguagem. Caberia, pois, à educação escolar e especificamente ao professor de História, a tarefa educativa de promover situações de ensino-aprendizagem que sensibilizem o aluno a ser tal usuário de linguagem. Tal quadro de considerações finais justifica a relação entre educação, mediação, reprodução, contradição e ensino-aprendizagem de História, o que fica em parte evidenciado pelo comentário do material utilizado ao longo da pesquisa presente nos anexos deste texto.

Referências

- ASSIS, M. Quem conta um conto... In: RAMOS, Ricardo (Org.) **A palavra é humor...** 3. ed. São Paulo: Scipione: 1990. p. 8-28. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco-com-br/obras-literarias-quem-counta-um-conto>
- BAKHTIN, M. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 21-90.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 393-410.
- CURY, C. R. J. Educação e categorias. In: CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez. 1995. p. 53-85.
- CURY, C. R. J. Educação e mediação. In: CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez. 1995. p. 63-67.
- PONZIO, L. Textos primários e textos secundários. In: PONZIO, L. **Visões do texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 29-95.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.
- 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. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Anexo I

1 – Material utilizado na primeira etapa da pesquisa-ação.

Experiências que viabilizaram a dimensão de estabilidade e instabilidade da palavra na relação do falar com o ouvir: experiências que, em movimento, se articularam formando um grande painel de discussões.

1.1. - Reflexão sobre a prática da palavra que se repete e da palavra que não se repete na experiência do “Telefone sem fio”, na leitura e discussão do conto “Quem conta um conto...”, na

leitura da charge “Amai-vos uns aos outros... bandido bom é bandido morto”; na discussão do livro “Telefone sem fio”

1.2 - Estudo sobre a dimensão de dualidade no uso da palavra: leitura do livro “O frio pode ser quente?”; uso do geral e do específico no tratamento complementar da palavra presente no livro “Zoom”; o som e o silêncio na música “Certas coisas”; a dualidade dos pontos de vista no poema “Verdade”; a relatividade dos pontos de vista presentes na charge “Tá fundo?”; as diferenças dos pontos de vista no texto de “Tucídides”.

1.3 - Discussão sobre a dimensão de paráfrase e paródia na palavra que se repete e não se repete na charge “Ordem e agrotóxico”; estudo da História na charge que contempla a dimensão de repetição e não repetição no tratamento da disciplina História; estudo da repetição e não repetição em fragmentos de livros didáticos de História; a dimensão reprodutora e transformadora no poema “Erro de português” e em charges que satirizam a dimensão reprodutora do texto; a repetição e a não repetição associadas à identidade e à alteridade no poema “Biografia do orvalho”.

2- Material utilizado na segunda etapa da pesquisa-ação

Experiências que possibilitaram a revisão sistemática da questão da estabilidade e da instabilidade da palavra no movimento do falar/ouvir e do escrever/ler. Retomada da discussão sobre o caráter reprodutor e transformador da linguagem.

2.1. - Discussão sobre a experiência da palavra que se repete e não se repete na escrita do conto: “Quem conta um conto...”, associada com a experiência do telefone sem fio e articulada com a discussão da charge sobre o estudo da História como prática do que não se repete.

2.2- Produção escrita através de exercício que visa explicitar as diferenças conceituais de dualidade, paráfrase, paródia, leitura monológica, leitura dialógica, associadas ao estudo da História.

2.3- Discussão dos textos que abordam a temática do abolicionismo sob a perspectiva reprodutora das elites dominantes, das elites abolicionistas e sob a perspectiva reprodutora e transformadora dos movimentos de resistência popular.

2.4- Discussão do texto do samba-enredo da Escola de Samba Mangueira para o carnaval de 2019, observando-se, nessa discussão, o caráter parodístico presente na sua constituição: a história como repetição e não-repetição.

2.5- Produção escrita de dois textos sobre a temática do descobrimento do Brasil pensada monologicamente, sob a perspectiva da paráfrase, e pensada dialogicamente sob a perspectiva da paródia.

PALAVRA/SENTIDOS... DIVERSAS POSSIBILIDADES DE LEITURAS!

Sebastiana Almeida Souza¹
Simone de Jesus Padilha²

Resumo: Este trabalho pretende trazer, sob a luz de teorias discursivas e da aprendizagem, algumas reflexões acerca da palavra e seus sentidos na formação e aquisição de conceitos no processo de aprendizagem dos estudantes surdos do Curso de Letras/ Libras, licenciatura, demais cursos e egressos da Universidade Federal de Mato Grosso, através da análise do enunciado “Rumo na vida”, constante em uma charge desenvolvida em atividades de leitura e escrita em que desenvolvemos práticas pedagógicas ao explorar experiências e conhecimentos dos estudantes acerca dos sentidos das palavras, concretizando-se a concepção e a compreensão nos diversos contextos de forma interativa e coletiva nos encontros no Laboratório de Aprendizagem Avançada (LAA). Ressalta-se que o LAA fomenta o encontro interativo e dialógico do *eu* e do *outro* (as palavras do *eu* e as contrapalavras do *outro*), favorecendo a apreensão/fixação dos sentidos dos conteúdos aplicados. Esse caráter de atendimento promove a construção de sentidos, na medida em que surgem as dúvidas, descobertas, conceitos e situações de aprendizagem, numa perspectiva de aprendentes, em que o *eu* aprendo com o *outro* e vice-versa. O estudo, em andamento, está sendo desenvolvido através da pesquisa-ação, fundamentado no arcabouço teórico de Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio-histórica. Os conceitos bakhtinianos sobre *palavra*, *interação*, *sentido* e *alteridade* constituem o eixo condutor no nosso trabalho, uma vez que aquilo que se pretende no LAA é obter uma metodologia para o ensino da Língua Portuguesa, em uso, como L2 para estudantes surdos.

Palavras-chave: Palavra. Sentidos. Laboratório. Leitura e Escrita. Surdos.

1. Introdução

O processo de inclusão da pessoa com deficiência na esfera educacional vem crescendo cada vez mais no sentido de ampliação de estudantes frequentando o ensino regular, bem como o crescimento de profissionais envolvidos, o que vem resultando em um crescimento positivo na evolução do processo de aprendizagem desse público atendido. Porém, é necessário ressaltar que, para que se efetive um processo de fato inclusivo, não deve haver nenhuma diferença de tratamento, mas a prevalência da igualdade de direitos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o atendimento aos estudantes com deficiência, em específico os que têm surdez, tenha metodologias específicas de acordo com as reais necessidades de cada um. Nesse sentido, no que concerne ao atendimento no ensino superior, embasamo-nos no Decreto nº 5626/05, que versa sobre o atendimento especializado nas instituições federais. Baseado nesse Decreto, é que elaboramos o projeto de extensão intitulado Laboratório de Aprendizagem Avançada, o qual oportuniza o ensino da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos matriculados no curso de Letras Libras, licenciatura, e em outros cursos, bem como os egressos da UFMT, numa perspectiva interacionista e dialógica.

No laboratório, desenvolvemos variedades de atividades pedagógicas e de análises, as quais proporcionam aos estudantes evolução no processo de leitura e escrita. Assim, este trabalho pretende apresentar análise de uma charge, buscando refletir, por meio da leitura do enunciado *Rumo na vida*, a compreensão dos sentidos da leitura através de atividades que venham a promover o desenvolvimento cognitivo e discursivo dos estudantes.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem/UFMT. Docente do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: tianaalmeida@gmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada. Docente do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: simonejp1@gmail.com.

2. Análise do gênero charge

Dentre as atividades desenvolvidas no Laboratório, destacamos análise da charge abaixo, tendo como enfoque a compreensão dos sentidos do enunciado *Rumo na Vida*. O enunciado foi primeiramente lido e refletido por cada estudante. Em seguida, foi socializado no coletivo e, posteriormente, foi realizada a produção textual.

2.1. Gênero Charge

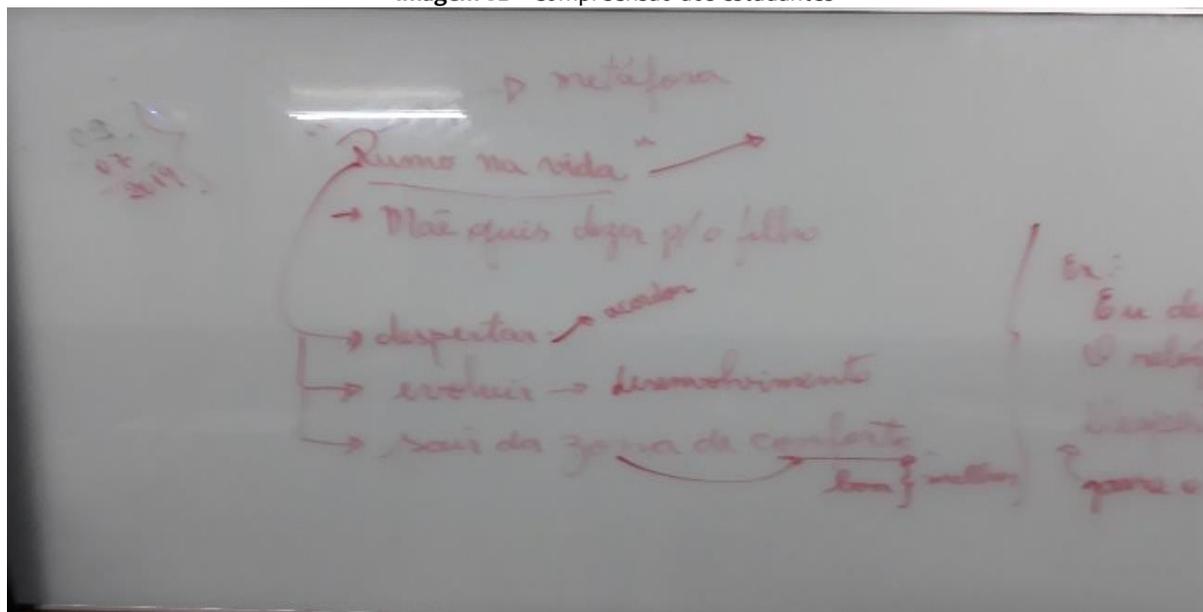
Imagem 1 – charge



Fonte: Google Imagens.

Após os estudantes terem realizado a leitura individualmente, passamos para a reflexão coletiva para que cada um pudesse expor sua compreensão. Após o diálogo, a pesquisadora dirigiu-se até a lousa e escreveu a resposta de uma estudante, conforme imagens abaixo.

Imagem 02 – Compreensão dos estudantes



Fonte: acervo da autora

Devido a ilegibilidade da imagem acima, achamos pertinente transcrever abaixo a resposta da aluna transposta para a lousa:

- Rumo na vida
- Mãe quis dizer para o filho
- Despertar/ acordar;
- Evoluir/desenvolvimento;
- Sair da zona de conforto/bom, melhor.

Logo após, passou-se à compreensão do assunto pelos estudantes, sendo problematizado e estimulado o raciocínio dos mesmos. Esse processo desafiador é muito importante para que os estudantes possam formar e assimilar conceitos. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky (2005), quando assevera que

[...] a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos. (VYGOTSKY, 2005, p.68).

Mediante as respostas dos estudantes com relação ao que entenderam acerca da charge e, especificamente, do enunciado *Rumo na vida*, os mesmos deram os seguintes *feedbacks* por meio de várias palavras, externando assim sua compreensão. Dentre elas, um estudante relacionou-a com a palavra “despertar”, como mostra a transcrição a seguir:

- Despertar, (a pesquisadora questionou): a pessoa só desperta do sono?
- O estudante que havia escrito a palavra ficou pensativo, respondeu que conhece despertador (relógio) que este ajuda a pessoa acordar.

Quando o estudante fez a relação da palavra acordar com o enunciado “Rumo na vida”, percebemos que este só respondeu com a palavra acordar porque suscitou reações relacionadas a sua experiência de vida. Nessa perspectiva, corroboramos Bakhtin (2012) acerca da palavra e de seu sentido

[...] 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, 2012, p.99).

Harmonizamos com Bakhtin, no sentido de que a palavra quando externada pelo leitor vem carregada de ideologia, ou seja, há nela experiências das suas vivências, ela vem marcada com opiniões e construções daquilo que é do seu conhecimento, efetivando-se assim em aprendizado, visto que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de vivências, nos encontros na/da vida cotidiana, pois, conforme Bakhtin (2012, p. 42), “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”.

Refletindo sobre a resposta do estudante e, buscando acentuar ainda mais o raciocínio de todos os estudantes, a pesquisadora então, escreveu na lousa a palavra *evoluir/ desenvolvimento*, explicando que estavam interligadas ao enunciado *Rumo na vida*.

Naquele momento, uma estudante que sempre tem um comportamento um tanto tímido, mas bastante observador, acrescentou:

- Sair da zona de conforto!
- Então, um colega perguntou à estudante o significado da frase. A estudante respondeu que não sabia exatamente o que significava, que havia visto escrito em algum lugar, mas que chamou sua atenção.

Como temos como metodologia a reflexão e o diálogo para chegar ao conhecimento de forma coletiva, a pesquisadora questionou o que ela havia entendido. A estudante explicou que entendeu se tratar de uma coisa boa, se referindo à palavra conforto. Compreendemos que, quando a estudante

exemplificou com o enunciado “sair da zona de conforto”, ela teve a compreensão apenas da palavra conforto, ou seja, a neutralidade e a carga ideológica dessa palavra contribuíram para que a estudante a interligasse ao enunciado da charge, mesmo não tendo o entendimento do todo.

Nesse instante, a pesquisadora asseverou que o entendimento da estudante tem fundamentação, pois conforto está relacionada ao bem-estar, porém, faz-se necessário refletir sobre o termo na sua totalidade. Desse modo, considerando todo o conhecimento e compreensão dos estudantes, a pesquisadora encaminhou-se até a lousa e fez uma retomada de tudo que havia sido comentado juntamente com a participação de todos. No que se refere a palavra *despertar*, foram escritas as seguintes frases.

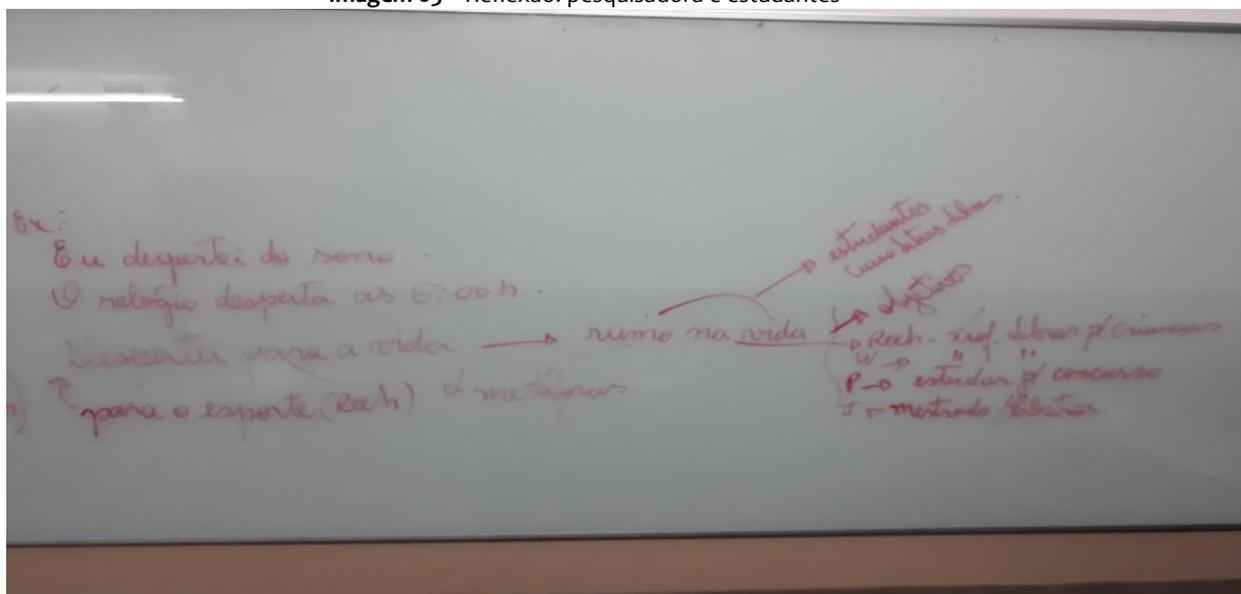
- Eu despertei do sono;
- O relógio despertou às 6:h00;
- Despertar para a vida.

No que diz respeito às duas primeiras frases, estas estão explicitamente inteligíveis e relacionadas ao objeto despertador, mas no que concerne à terceira frase, os estudantes já demonstraram expressão de raciocínio e, imediatamente, uma estudante manifestou sua assimilação referente à palavra *despertar*, relacionando-a primeiramente ao esporte... que *para a vida*, tratava-se de uma metáfora, ou seja, “acordar para vida”, para alcançar o que se quer.

Quando a estudante exteriorizou sua contrapalavra, não só afirmando que despertar para a vida tratava-se de uma metáfora, mas exemplificando assim o sentido, demonstrou o seu processo de leitura ocorreu de forma ativa e responsiva. Nesse sentido, Bakhtin (2012) diz que

Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. (BAKHTIN, 2012. p.137)

Imagem 03 – Reflexão: pesquisadora e estudantes



Fonte: produção da autora

Corroboramos com Bakhtin, pois a compreensão da estudante, na sua totalidade, só foi possível porque há o diálogo entre os interlocutores no Laboratório, num processo de construção e compartilhamento de saberes, visto que, inicialmente, a palavra escrita pelo estudante estava sozinha (sem sentido), mas quando esta é lançada em diálogo e interação entre os estudantes e a pesquisadora, ela se tornou viva, pois se tornou um enunciado concreto.

Novamente, faremos a transcrição da resposta da estudante escrita na lousa, conforme mostrada na imagem acima, por conta da sua baixa resolução e, conseqüentemente, da sua não inteligibilidade. Segue a resposta:

- Eu despertei do sono;
- O relógio desperta às 6:00 h
- Despertei para a vida/para o esporte.

Rumo na vida: - Estudantes curso Letras Libras;
- Objetivos;
- Professor de Libras para crianças;
- Estudar para concurso;
- Mestrado/palestra.

A pesquisadora bem incentivada pela percepção da estudante, estimulou a turma através da escrita *rumo na vida*, retomando o assunto. Logo após, os estudantes associaram o sentido da escrita aos estudantes do curso de Letras/Libras, ou seja, a busca por ter coisas melhores na vida.

A pesquisadora, então, complementou que, para que consigamos algo, devemos ter objetivos na vida. Em seguida, perguntou aos estudantes quais eram os objetivos da vida deles. Assim, entre os seis estudantes presentes, quatro responderam da seguinte forma.

- Estudante 1 – Professora de Libras para crianças;
- Estudante 2 – Professora de Libras;
- Estudante 3 – Estudar para passar em concurso;
- Estudante 4 – Fazer Mestrado e ser palestrante.

O estudante 4, fez uma expressão de felicidade e entendimento; então, complementou que, na charge, a imagem da mãe ofertando o remédio com o nome *rumo na vida* significa “que é para que o filho melhore na vida, busque estudar, trabalhar...”. Naquele instante, a pesquisadora perguntou ao estudante:

- A mãe está dando um remédio para o filho para ele melhorar a vida?
- O estudante afirmou sinalizando que a imagem da charge era uma garrafa (remédio) com o nome *rumo na vida*, que naquele contexto significava que se o filho tomasse o remédio iria melhorar, isto é, iria melhorar sua vida, estudar, trabalhar e não ficar só no computador.

Toda a reflexão e assimilação do enunciado do estudante 4 nos fizeram perceber o quanto a palavra, conforme Bakhtin (2012) coloca, *dirige-se ao interlocutor*. Nesse sentido, esse mesmo autor ratifica que

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN 2012, p.117)

A assertiva do estudante 4 e toda sua reflexão nos faz afirmar o quanto é relevante o desenvolvimento de atividades numa perspectiva interacionista, numa relação em que todos são aprendentes, em que o aprendizado se encontra associado ao desenvolvimento e à maturidade, acontecendo de forma simples, concisa e factual. Convém enfatizar que o estudante também conseguiu assimilar o conceito do enunciado *Rumo na vida*, o que é muito significativo no processo de aprendizagem, pois se trata de uma atividade que exige complexidade na leitura. Nessa acepção, Vygotsky (2005) elucida que

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, a atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 2005, p. 73-74).

É de suma relevância enfatizarmos que, para que haja aprendizado no processo de ensino de estudantes surdos, é imprescindível a formação de conceitos, eles necessitam conhecer o sentido daquilo que é a situação, palavra ou texto para que consigam assimilar os sentidos, registrando de forma clara e completa no cérebro os significados peculiares em cada contexto, necessitam consolidar as informações na memória de maneira concreta e evolutiva, no sentido de que as palavras não sejam apenas repetições monossêmicas, mas que cada vez que o estudante vê a escrita da palavra possa refletir sobre ela enquanto língua, numa corrente interrompida de enunciados, aglomerando múltiplos sentidos às diversas situações de comunicação.

Salienta-se que a interação entre a pesquisadora e estudantes no processo de compreensão da análise crítica da charge é muito relevante para o desenvolvimento cognitivo e assimilação dos conceitos e da metamorfose da palavra, da frase, efetivando-se assim em enunciados. Desse modo, o estudante finaliza e sintetiza toda concepção do que a charge traz para os seus leitores.

Acreditamos ser pertinente destacar que denominamos o termo “rumo na vida” como enunciado no sentido de que, a partir do momento em que a pesquisadora e os estudantes refletem e refratam acerca dos sentidos deste na charge, há críticas e compreensões responsivas em diversos contextos. Nesse aspecto, Bakhtin (2010), ratifica que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja sempre diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta. (BAKHTIN, 2010, p. 271)

Bakhtin (2010) ainda complementa que, quando há a compreensão, neste caso, o estudante ocupa uma posição ativa responsiva, seja concordando ou discordando, e é nessa vertente que desenvolvemos as atividades no Laboratório, em que o estudante tem condições e liberdade para questionar, sugerir e complementar de acordo com seus conhecimentos ou dúvidas e, assim, o aprendizado acontece.

Ainda na perspectiva interacionista, todo o desenvolvimento metodológico descrito através do processo de interação entre a pesquisadora e os estudantes nos dá a certeza da multiplicidade de possibilidades de aprendizagem que podem ser viabilizadas. Tudo isso faz com que reflitamos acerca do que é e como se dá a aprendizagem, e as experiências são essenciais para a evolução nesse processo. Assim, Relvas (2012) constata que

A evolução, a experiência e a sobrevivência humanas são determinadas pelas constantes trocas de mensagens e respostas, remodelando ambos para fins de adaptação, posto que a pluralidade cultural desencadeia mudanças no cérebro. A cada nova vivência, experiência e aprendizado, novas conexões neurais são acrescentadas. (RELVAS, 2012, p. 118)

Acreditamos que toda evolução no processo de aprendizagem dos estudantes encontra-se acoplada ao processo de interação em que dúvidas, perguntas e respostas têm contribuído para o enriquecimento de todos no sentido de que compreender tudo o que é visto e analisado nas atividades seja compartilhado no coletivo, resultando assim numa aprendizagem significativa.

3. Metodologia aplicada à compreensão dos sentidos na leitura e escrita

O Laboratório de Aprendizagem Avançada tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento de uma metodologia que possa contribuir para a efetivação do aprendizado dos sentidos das palavras nos diversos contextos, proporcionando assim o processo de leitura e, por conseguinte, a efetivação da escrita.

Dessa forma, evidenciamos que o Laboratório vem desenvolvendo práticas através de atividades que envolvem diversos tipos de análises, as quais têm como mote o desenvolvimento dos sentidos na leitura. Assim, afirmamos que a metodologia utilizada no Laboratório vem dando certo, viabilizando assim possibilidades de leitura, as quais se dão em várias etapas, abaixo listadas:

- ▶ Apresentação do tema a ser abordado;
- ▶ Verificação dos tipos de conhecimentos que o estudante possui: linguístico, enciclopédico/prévio ou linguístico;
- ▶ Leitura e Produção textual individual;
- ▶ Seleção da palavra-chave para levantamento dos conhecimentos dos estudantes;
- ▶ Análise da leitura e da produção textual de cada estudante de forma individual e coletiva;
- ▶ Exploração dos significados e sentidos das palavras em situações e contextos diferentes, de maneira compartilhada;
- ▶ Pesquisa acerca dos sentidos das palavras e seu uso nas diversas situações comunicativas no texto;
- ▶ Desenvolvimento do estudante na lousa, exposição e explicação;
- ▶ Correção e complementação pelo estudante das contribuições dos colegas em sua produção;
- ▶ Interação coletiva a respeito da produção textual do colega, e a análise da intertextualidade e interdisciplinaridade para melhor compreensão e conhecimento sobre o tema dialogado;
- ▶ Efetivação da afetividade na relação da Pesquisadora X Estudantes na relação de processo mútuo e recíproco de *aprendentes*.

Todas as fases elencadas têm extrema relevância para o processo de aprendizagem dos estudantes surdos que participam do LAA, porém, para além de todo desenvolvimento semântico e das normas da Língua Portuguesa, queremos destacar neste texto o significado da palavra afetividade, que acreditamos ser a essência do êxito desse processo, a afetividade se faz presente em todos os momentos, por isso somos *aprendentes*. Leite (2018) destaca que é possível apresentar uma síntese atual sobre as ideias que caracterizam a questão da afetividade nas práticas pedagógicas, enfatizando que

a aprendizagem é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Atualmente, entendemos que o conhecimento se constrói na ação que se estabelece entre o sujeito e os objetos da cultura nesse processo, o papel do sujeito é ativo: aprende na medida em que age sobre o objeto e, simultaneamente, elabora ideias, hipóteses, estabelece relações, produz movimentos de análise e síntese além de, eventualmente, emitir juízos críticos sobre os conteúdos abordados. (LEITE, 2018, p. 39).

Concordamos com o autor no sentido de que a aprendizagem é um processo importante na vida do sujeito, deve se dar em todos os momentos da vida, sendo estabelecida através de uma relação de confiança, credibilidade, e que, quando isso acontece, a aprendizagem se faz presente de uma forma que dá frutos consistentes em que os estudantes são capazes de ir muito mais além. Todo esse movimento de construção tem se realizado nos encontros no Laboratório, na medida que temos estudantes questionadores, desafiadores e acima de tudo autônomos em suas decisões, tornando-se leitores e construtores de produções com consistência e coerência.

4. Algumas considerações

Iniciamos essas nossas considerações finais com o seguinte enunciado, o *Aprendente atual* é o “Sujeito cerebral” (RELVAS, 2012), conceito que, segundo a autora, vem surgindo com as descobertas das neurociências nas últimas décadas, o qual contribui para a formação de um indivíduo mais coletivo, de um estudante mais questionador, que pergunta, que responde, que tem autonomia, o que produz um professor pesquisador, pois na atualidade não cabe mais um professor reprodutor, mas sim, um provocador de desafios, que seja reflexivo e interacionista.

São propícias todas essas reflexões e necessidades de ação que visem à evolução e à aprendizagem dos estudantes surdos, pois estes têm muita capacidade de apreender todos os conteúdos ministrados nas disciplinas. Toda essa metodologia desenvolvida se dá pela experimentação da teoria e da prática, sempre motivada por aquilo que o estudante tem como conhecimento e pelo estimulado ao desenvolvimento cognitivo no momento em que participa,

sugere, critica, apreende e consolida os sentidos existentes nas resoluções das atividades e nas diversas situações de comunicação.

Destacamos ainda que toda a compreensão e desenvolvimento do entendimento da charge na sua totalidade e, estritamente, do sentido das palavras só foi possível devido as mesmas serem trabalhadas detalhadamente em diversos aspectos, pois, conforme Bakhtin (2010, p. 109), o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis e é nesse sentido que buscamos o desenvolvimento do sentido da palavra, de forma contextualizada, concretizando assim o aprendizado de maneira autônoma e polivalente.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad.). (13.ed.). São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626/05**, 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.
- LEITE. S. A. S. Afetividade: as marcas do professor inesquecível/Sergio Antônio da Silva Leite (organizador) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. 1896-1934. **Pensamento e Linguagem**: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ENSINO ÉTICO E RESPONSÁVEL

Rute Almeida e Silva¹

Resumo : Este trabalho é o recorte de uma pesquisa de doutorado, centrada no letramento do professor de Língua Portuguesa no Brasil. A partir de alguns dados, nosso objetivo, neste artigo, consiste em refletir sobre a prática docente como um ensino ético, humano e responsável. Assumimos como aporte a teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo (2017 [1920], 2017 [1929], 2003 [1952-1953]) e a perspectiva de ensino-aprendizagem de Vygotsky (2007 [1984], 1996 [1987]). A metodologia abordada é mista, em que tomamos como base um questionário, composto de perguntas abertas, fechadas, e com envio de arquivos. Partimos da análise de elementos quantitativos, para uma verificação mais qualitativa dos dados. O *corpus* da investigação foi constituído pelas respostas de 1076 professores de Língua Portuguesa de várias partes do país a um questionário virtual, envolvendo aspectos acerca da dimensão prática da docência. Os resultados obtidos revelaram contribuições significativas para refletir sobre a concepção interacionista de ensino-aprendizagem dos participantes. A análise mostrou que os professores, como mediadores do conhecimento, reconhecem, de modo ético, as palavras dos alunos como um enunciado e os enxergam na condição de sujeitos ativos e únicos, situados dentro de um cronotopo irrepetível no mundo.

Introdução

No Brasil, a educação vem se desenhando como um campo de saber cada vez mais controverso e complexo, pelas suas diversas especificidades. Nos últimos anos, as grandes transformações sociais, trazidas pelo intenso processo de globalização, têm exigido, gradativamente, novas capacidades de qualquer cidadão para uma atuação mais efetiva, em variadas áreas. Essa participação é dependente, sobretudo, do domínio da leitura e da escrita, que é, em boa medida, de responsabilidade da escola.

Contudo, parece que essa instituição não tem dado conta do seu papel, uma vez que o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido marcado pelos índices insatisfatórios de desempenho escolar dos alunos, especialmente, nos exames de rendimento estudantil como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essas avaliações visam medir a habilidade de leitura e escrita dos estudantes. Porém, os resultados alcançados vêm mostrando que o domínio dessas práticas tem sido insuficiente para os novos tempos.

A culpa pelo insucesso escolar do aluno e pelas mazelas do ensino-aprendizagem tem recaído, por vezes, sobre o professor de LP. Isso, certamente, faz com que o campo educativo seja, quase sempre, assinalado por críticas, principalmente, no que se refere ao professor, visto, geralmente, como mal preparado para sua atuação. Diante disso, surgem-nos algumas questões: Será que o docente de LP tem buscado desenvolver um ensino escolar ético e responsável em sala de aula? Que concepções de ensino-aprendizagem orientam as práticas dos professores? Como tem sido a relação professor/aluno na escola?

As respostas a essas questões podem nos ajudar a refletir sobre o modo como tem se dado, por exemplo, o ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas escolas brasileiras. As réplicas dos participantes em torno desses questionamentos podem, de igual forma, provocar reflexões acerca de alguns aspectos que complexificam a prática pedagógica do professor e que não são, muitas vezes, considerados por aqueles que criticam seu trabalho, a saber, as incongruências existentes entre teoria e prática, no campo do currículo escolar, em materiais didático-pedagógicos, nos cursos de formação inicial e continuada, entre outros.

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagem, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: rutealmeidaesilva@gmail.com.

Neste estudo, olhamos, de modo especial, para o professor de LP e tomamos como objeto de estudo a resposta de 1076 docentes, pertencentes às diversas regiões do país. Eles responderam a um questionário² virtual, enviado por *e-mail*, a perguntas que envolvem a dimensão prática da docência. A partir de suas réplicas, traçamos uma reflexão acerca da relação professor/aluno e o processo ensino-aprendizagem escolar.

No âmbito desta pesquisa, concebemos a resposta dos participantes como dialogia edificante e constitutiva do ser, porque, através dela, é possível acessar as experiências desses profissionais, aquilo que se passa com eles, que os toca e que lhes acontece (LARROSA, 2002). Em uma perspectiva bakhtiniana, entendemos o diálogo — uma das maneiras mais importantes de interação social — como possibilidade inesgotável, organizado sob a forma de enunciação, em que as pessoas, no caso, os docentes, enunciam-se e, nesse processo, situam-se (e nos situam) nos meandros do próprio trabalho pedagógico.

1. Justificativa

O interesse pelo assunto, envolvendo o professor de LP, foi motivado, inicialmente, pelas inquietações em relação à preparação desse profissional, em cursos de formação continuada. Os resultados advindos da pesquisa feita no Mestrado em Estudos de Linguagem (SILVA, 2011), levaram-nos a refletir acerca de orientações oferecidas por instituições formais no preparo docente para o ensino escolar. O objetivo de nosso estudo foi de compreender o tratamento didático dispensado às atividades de produção textual para o profissional de LP, participe do curso de formação continuada, oferecido, na época, pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), projeto governamental de grande alcance no país.

Analisamos o Caderno TP6, fascículo que tratava do processo de leitura e escrita, utilizado como subsídio teórico-prático pelo professor, e constatamos, dentre outros aspectos, falhas teórico-metodológicas que comprometiam a formação do cursista. Esses resultados proporcionaram reflexões acerca da necessidade de reformulação, através de políticas públicas concretas, dos materiais didático-pedagógicos utilizados nesses cursos, com o intuito de desenvolver as capacidades discursivas do participante e contribuir, efetivamente, para sua formação, enquanto professor produtor responsivo de textos variados.

Desse modo, compreendemos que o investimento na formação inicial e/ou continuada do professor é algo extremamente necessário, haja vista que, nesse campo, diariamente, novos saberes são exigidos desse profissional, ainda mais se levarmos em conta as tendências atuais de ensino, bem como as novas demandas emergidas da sociedade. Neste contexto global, a educação requer do professor novos saberes, abordagens diferenciadas, tomada de posição, para solucionar problemas diversos, e ele só poderá responder a essa demanda se tiver uma preparação decente e responsável.

Apesar de sabermos que o professor apenas responderá (bem) ao que dele se espera se possuir, em grande medida, os conhecimentos, as condições e as possibilidades profissionais dele requeridas (DELORS, 1998), o que temos visto, por vezes, nas diversas esferas sociais são críticas ao trabalho docente. Soares (2001) nos lembra que, desde muito tempo, o educador vem sendo tomado como um profissional incapaz de assumir a própria ação pedagógica. Já virou, inclusive, lugar comum o julgamento de que ele não possui letramentos diversos, conseqüentemente, não tem competências para ser um bom formador de alunos leitores e escritores. Paira sobre o professor de LP até a responsabilidade pelos baixos resultados dos alunos nas avaliações externas, consoante Rojo (2009); Geraldi (2006).

² O questionário ainda está aberto virtualmente por se tratar de um instrumento de coleta de dados da tese de doutorado em andamento. Vale lembrar também que o presente artigo surge como um recorte deste trabalho maior intitulado provisoriamente de “O(s) letramento(s) do professor de língua portuguesa no Brasil: uma análise crítico-dialógica”. Ressalta-se ainda que este trabalho está devidamente registrado na Plataforma Brasil, respaldado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número CAAE: 87934718.9.0000.5690.

Diante de todos esses aspectos, ouve-se poucos discursos em defesa da educação e, especialmente, desse profissional. “Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores” (NÓVOA, 2009, p. 22). Parece que tem ocorrido uma espécie de silenciamento da profissão, que, de certo modo, perdeu sua visibilidade nas relações sociais. O próprio processo (formal) de preparação docente, muitas vezes, trata o professor como se ele não tivesse uma vida própria, um corpo, uma linguagem, uma história, uma interioridade.

Neste trabalho, continuado no campo da formação docente, tomamos como objeto de estudo as réplicas dos professores de LP no que tange à relação professor/aluno e sua ação pedagógica na sala de aula. Partimos da hipótese de que esses profissionais desenvolvem práticas de ensino-aprendizagem éticas e responsáveis, vinculadas a um processo emancipatório de formação dos alunos.

Defendemos a tese de que é preciso “dar voz” ao professor, colocando-o no centro do processo educativo, como uma pessoa socioideologicamente situada, preta de histórias, um profissional letrado que produz conhecimentos e se desenvolve no seu local de trabalho. Ademais, neste estudo, assumimos uma postura, juntamente com Charlot (2000), de olhar a instituição escolar e os sujeitos que nela estão a partir de uma leitura positiva, com base no que eles fazem e produzem e não baseado no que eles não fazem e não produzem.

2. Metodologia de Coleta e Análise de Dados

Na investigação científica, a metodologia norteia o desenvolvimento do estudo, constituindo-se em uma preocupação instrumental que trata dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para se chegar a um possível resultado, segundo Demo (2001). Nesse processo, não bastam somente os dados, a informação, é preciso mais que isso: um estudo teórico que dê base para o trabalho (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Por isso, no intuito de construir congruência e coesão metodológicas, na presente pesquisa, partimos de um questionário — instrumento quantitativo — para uma análise mais qualitativa das informações colhidas.

No presente trabalho, a metodologia utilizada é de natureza mista, aquela que combina abordagens quantitativas e qualitativas em uma mesma investigação. Neste estudo, tal combinação se deu pelo uso de um questionário online, com perguntas fechadas (quanti) e abertas (quali) e um envio de arquivos.

Creswell (2007) define métodos mistos como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. É uma abordagem integrativa que prevê a utilização de diferentes meios para analisar um mesmo banco de dados, de forma mais robusta. Na recolha e análise de dados, o recurso misto, também conhecido como triangulação (DUARTE, 2009), possibilita a avaliação e a confiabilidade do estudo, dando ao trabalho um resultado final mais fidedigno da realidade e uma compreensão mais completa do fenômeno analisado. Assim, na metodologia integrativa, recorreremos tanto aos dados numéricos, quantificáveis e objetivos, como às questões subjetivas dos participantes — relatos escritos e também os arquivos de trabalhos realizados pelos docentes e enviados como complementação de suas respostas.

Utilizamos, na coleta de dados, um questionário estruturado, composto por 62 questões (sendo 59 fechadas, 02 abertas e 01 com envio de arquivos), das quais aqui será apresentada a análise de: a) *01 questão fechada* — com indagações que englobam aspectos referentes à relação professor/aluno e sala de aula; b) *01 questão aberta* — que apresenta trechos narrados de professores acerca do desenvolvimento de projetos de letramento na escola; c) *dados fotográficos*, referentes ao envio de arquivos, encaminhados pelos participantes como resultados de trabalhos de leitura e escrita realizados nas escolas.

O questionário foi elaborado no Google Formulários, ferramenta virtual gratuita do Google Docs, e sua aplicação se deu a partir do contato aleatório, pela internet, com professores de LP de todo o país. A conexão mais direta com os participantes foi feita pela mediação de gestores das escolas (estaduais e particulares) e instituições superiores (públicas e privadas), técnicas e

tecnológicas. O *e-mail* das instituições de ensino e de alguns professores foi obtido através de consultas nos sites virtuais, de acesso público. Procedemos o envio de aproximadamente 200,000 mil *e-mails* (entre professores e gestores educacionais) e alcançamos até a presente data o retorno de 1076 participantes.

A tabulação das respostas objetivas foi feita com recurso do próprio sistema Google, que já fornece os dados em forma de gráficos para a análise. No processamento da parte qualitativa, a tabulação das respostas à questão aberta escrita, foi feita com a ajuda do Editor de Texto Word, ferramenta que, dentre outras funções, busca palavras ou frases dentro de um documento, o que permite-nos encontrar rapidamente o número de vezes que um vocábulo é usado, por exemplo. Já os arquivos enviados foram baixados, via *download*.

Tendo em vista que no trabalho científico, os dados não falam por si, mas são interpretados, e é através da investigação deles que captamos uma possível compreensão da realidade, coube a nós analisá-los “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível a forma em que estes foram registrados” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48).

Neste estudo, nossa interpretação se baseará na teoria enunciativo-discursiva, que concebe a pesquisa como uma forma de saber dialógico. Em tal viés, o sujeito (objeto de estudo) fala e expressa acerca de si próprio, pressupondo-se, assim, a existência de pelo menos dois indivíduos envolvidos numa interação, ambos produzindo enunciados concretos (BAKHTIN, 1952- 1953).

3. Referencial teórico

Nas últimas décadas, embora tenhamos vivenciado mudanças na educação, percebemos que o ensino-aprendizagem de leitura e escrita nas escolas ainda é pensado, por vezes, sob um molde conservador, na utilização de frases soltas, textos fechados, de livros impostos, restritos apenas ao conhecimento escolar. Trata-se de conteúdos que priorizam mais as funções gramaticais, as produções frias, sem uma situação comunicativa concreta, e que deixam de lado a liberdade de leitura/escrita e os aspectos discursivos que envolvem esse ensino.

Mas não é isso o que propõem os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no país. Um dos pontos principais das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006) no ensino de LP é a formação de leitores e escritores de gêneros discursivos diversos, que, na teoria bakhtiniana, constituem-se em *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Assim sendo, não se deve desconsiderar a situação comunicativa real dos falantes, no caso os alunos, em prol de atividades metalinguísticas e de metaleitura.

O foco restrito nas questões linguísticas, no ensino tradicional, abstrato, pode prejudicar o processo de formação de leitores e escritores de textos. Afinal, a “linguagem é uma atividade, e as línguas, produtos desta atividade, não são sistemas fechados e acabados. Porque usadas, as línguas estão sempre em construção” (GERALDI, 2006, p. 02). É nessa direção que defendemos a prática docente com base na perspectiva enunciativo-discursivos de Bakhtin e o Círculo³. Ancorados no materialismo histórico e dialético, os estudiosos russos discutem a linguagem como criação ideológica, que se origina das relações dialógicas e sociais. Assim, a interação verbal é sua realidade fundamental.

Os estudiosos moscovitas, sob uma nova filosofia linguística, constroem o conceito de linguagem a partir das críticas feitas ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, orientações do pensamento filosófico-linguístico dominantes no início do século XX. Bakhtin/Voloshinov (2017 [1929]) concebem a língua como produto social, resultado da interação verbal entre sujeitos. Ela não é monológica e nem está apenas na mente do indivíduo ou na estrutura das formas linguísticas. Mas remete a uma atividade histórico-social, que vive em um movimento pleno.

³ O Círculo Bakhtiniano remete a um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas, do século XX, que dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Para saber mais sobre a trajetória e ideias de Valentin Nikolaevich Voloshinov (1895), Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1975) e outros, leia Brait e Campos (2009).

Nas palavras de Souza (1999, p. 75): a linguagem “vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem”.

Do prisma bakhtiniano, o sujeito está sempre em uma relação eu-Outro. E é justamente nesta interação que ele se torna um ser responsivo. O sujeito, “sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (SOBRAL, 2008, p. 22).

É neste sentido que temos outra noção de grande importância para Bakhtin (2017 [1920]): a responsabilidade, nesta, que o autor coloca em foco a centralidade — interior — do ser. O ato responsável envolve o ato ético, que corresponde às decisões que o indivíduo deve tomar diante de todas as situações com as quais se depara ao longo da vida (SOBRAL, 2008). Não se trata de uma ação mecânica qualquer, mas de um ato pensado e assinado. Ao pensar, o indivíduo assume tal pensamento e responde por ele, sem desculpas nem escapatórias. É aqui que se acha as raízes da responsabilidade.

Nesta existência, todo homem, ator único que ocupa um lugar singular e irrepetível, é chamado a participar de um evento unitário e singular. De tal modo, inevitavelmente, e, necessariamente, independentemente da condição que tenha ou em que esteja, ele é obrigado a dar respostas sobre seus atos, responsabilizando-se por eles. Além do mais, o reconhecimento da participação no existir é a base real e efetiva de vida e do ato. “O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade” (BAKHTIN, 2017 [1920], p. 99). Assim, no existir-evento, devidamente situado, o sujeito responde ao Outro, com as variadas vozes sociais nele existentes, em uma enunciação contínua.

A *enunciação*, outro conceito bakhtiniano, resulta, justamente, da *interação* entre indivíduos socialmente organizados e é constituída de enunciados produzidos em contextos reais — nos *diálogos*. Afinal, não podemos pensar em uma relação entre o eu e o Outro destituída da interação. A interatividade é defendida em contraposição à enunciação monológica, que desconsidera, entre outros aspectos, os interlocutores e suas verdades. E não se trata, porém, de um dialogismo estreito, restrito à mera interação face a face entre dois participantes de uma conversa, mas sim em sentido amplo, ligado ao colóquio ideológico em grande escala, entre índices sociais de valores.

O dialogismo é justamente essa relação de sentidos estabelecida entre os enunciados. Nisto concordamos com Sobral (2009, p. 40) ao afirmar que, na comunicação social, “ainda ‘respondemos’ aos gregos, e nossos discursos já estão ‘interrogando’ gerações futuras que não vamos ver”.

É nesta dimensão que se evidencia a palavra verbal, outro importante conceito dentro da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin. No enfoque dialético, a palavra possui ubiquidade social, por estar presente em todas as relações, interligando indivíduos. Ela é atravessada por diversas vozes, as quais debatem entre si, gerando questões e suscitando sempre respostas. Portanto, é no material da palavra que se pode explicar as principais formas ideológicas da comunicação sígnica. Trata-se de produto privilegiado da comunicação da vida, pois acompanha, registra e comenta todo ato ideológico. Por tais razões é que a ideologia, encarnada na palavra, não pode ser vista como a manifestação de uma ideia ou de uma mera expressão, mas sim como um posicionamento historicamente situado (MIOTELLO, 2008).

Desse modo, ao inscrevermos nossa investigação no referencial bakhtiniano, é impossível não levarmos em conta, igualmente, a teoria socio-histórica de Vygotsky (2007 [1984], 1996 [1987]), a qual se fundamenta também na ótica marxista. Seus pressupostos se identificam, claramente, com a tendência dialógica do Círculo, de caráter social e dialética, que vê o homem como um indivíduo não só influenciado pelo meio, mas também com capacidade de se voltar sobre ele para transformá-lo.

A teoria vygotskyana possibilita o conhecimento da evolução do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do saber pelo indivíduo, além de apontar caminhos promissores para a prática pedagógica docente. Ao longo dos anos, temos percebido que as ideias de Vygotsky (2007 [1984], 1996 [1987]) têm contribuído, de modo significativo e decisivo, para a reflexão sobre o papel da escola. Seus estudos, baseados em uma abordagem sociointeracionista, sem dúvida,

têm ajudado na compreensão da relação existente entre indivíduos e sociedade, de modo amplo, identificando-se com uma tendência educacional de caráter mais social, dialético, conforme sugere os diversos documentos oficiais que regimentam a educação no Brasil — os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018), entre outros.

Desse modo, pelo fato de assumir uma dimensão social e histórica, focalizando os processos psíquicos do homem, sem perder de vista, contudo, a realidade concreta que lhes dá sentido, os estudos desse pensador russo têm ganhado espaço no meio educacional. Além disso, têm apontado um caminho promissor, eficaz e politicamente comprometido, para a prática pedagógica, dando possibilidade de se conhecer a evolução do desenvolvimento humano e do processo de apropriação do saber pelo indivíduo.

O estudioso tem suas pesquisas voltadas para a demonstração do caráter histórico, cultural e social da mente humana e seus processos de desenvolvimento, o que amplia, ainda mais, o modo de compreender e interpretar o comportamento humano. A abordagem sociointeracionista tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 2007 [1984], p. 03).

Dentre os diversos temas tratados pelo intelectual moscovita, destacam-se os processos de ensino-aprendizagem escolar. Suas considerações sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem e sobre a importância das interações na construção do conhecimento são temas centrais de sua teoria. São fundamentos que, conforme já dissemos, representam uma mudança no paradigma educacional, por distanciarem-se de um ensino tradicional, favorecendo o diálogo e as relações sociais.

Para o psicólogo russo, a *aprendizagem*, vista como um processo de apropriação de conhecimentos, conduz ao *desenvolvimento social*, ambos se relacionando de maneira complexa e dinâmica. Isso se dá de tal forma, que a primeira, como processo constante, converte-se no segundo, no decorrer da vida social da criança, podendo ocorrer através da brincadeira, do jogo, do trabalho, por exemplo. No prisma vygotskyano, defende-se o trabalho grupal, o qual estimula a interação contínua em sala de aula e possibilita a todos o desenvolvimento cognitivo. Em tal viés, o docente assume uma função importante: como uma pessoa mais experiente e como um par mais avançado, capaz de interagir com o aluno, ambos, construindo juntos os conhecimentos. Isso vem ao encontro de uma proposta de ensino centrada no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, ou seja, na forma como esse indivíduo aprende. Notadamente, aqui, o discente e seus saberes são o ponto de partida para o ensino.

Na sequência deste trabalho, tratamos da análise de dados deste estudo, embasada, naturalmente, no arcabouço teórico discutido até aqui.

4. Análise de dados

A presente análise se compõe a partir da resposta de 1076 professores de LP das diversas partes do país. Realizamos, na tabela abaixo, uma descrição do perfil⁴ dos participantes que responderam às questões, a fim de demonstrar algumas de suas características. Optamos por utilizar as seguintes variáveis: sexo, idade, região, grau de formação acadêmica, tempo como docente, nível de ensino e instituição que leciona.

⁴ É válido ressaltar que uma descrição pormenorizada das características dos partícipes desta investigação, seguida de uma análise primária, já foi feita em: SIQUEIRA, R. S.; SILVA, R. A.; ARRUDA, R. M.; SANTOS, N. C. S. A Universidade e seu papel na formação do professor de Língua Portuguesa frente aos desafios da globalização. In: Comissão organizadora: Grupo de intelectuais. (Org.). Caderno de Textos: VII CÍRCULO - Rodas de Conversa Bakhtiniana: FRONTEIRAS. 1ed.São Carlos - SP: Pedro & João, 2018, v. 1035, p. 369-387.

Tabela 1 - Perfil dos professores(as) de Língua Portuguesa no Brasil

	Homem	Mulher						
SEXO	20,7%	78,9%						
IDADE	De 20 a 29 anos 12,7%	De 30 a 39 anos 34,8%	De 40 a 49 anos 31,8%	De 50 a 59 anos 16,4%	Mais de 60 anos 4,4%			
REGIÃO	Centro-Oeste 29,7%	Sudeste 33,9%	Sul 19,4%	Norte 7,8%	Nordeste 9,2%			
GRAU DE FORMAÇÃO	Magistério 0,2%	Superior completo 15,8%	Superior incomp. 1,4%	Espec. 42,4%	Mestrado 20,1%	Dout. 13,8%	Pós-Dout. 5,6%	Outros 0,7%
TEMPO COMO DOCENTE	Menos de 5 anos 14,8%	De 6 a 10 anos 23,1%	De 11 a 20 anos 31,7%	De 21 a 30 anos 22%	De 31 a 40 anos 6,7%	Mais de 41 anos 1,6%		
NÍVEL QUE LECIONA	Ensino Fund. 50,6%	Ensino Médio 55,1%	Ensino superior 24,2%	Espec. 4,4%	Mestrado Dout. 9,3%	Outros 0,6%		
INSTITUIÇÃO QUE LECIONA	Escola pública 71,4%	Escola privada 13,4%	Ensino superior público 18,7%	Ensino superior privado 4,9%	Outros 3,1%			

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas respostas fornecidas entre 04/2018 e 08/2019.

No presente artigo, o corpus analisado foi constituído pela réplica dos 1076 professores à três itens do questionário. Trata-se de duas perguntas, uma objetiva e outra subjetiva, e um envio de arquivos — imagens encaminhadas pelos partícipes desta pesquisa.

A questão objetiva de nº 17, exposta no quadro 1 abaixo, está composta de seis perguntas de múltipla escolha. Em linhas gerais, nesse ponto, as indagações remetem à visão docente sobre seu papel, sobre o aluno e sobre a sala de aula. A questão subjetiva de nº 24 busca conhecer mais de perto a prática do professor de LP. Nessa parte, o participante deve responder, com as próprias palavras, a seguinte questão: *Caso desenvolva ou tenha desenvolvido trabalhos/projetos de leitura e escrita, por favor, narre detalhadamente a forma como ocorrem ou ocorreram. Relate-nos como é a dinâmica de suas aulas, como as planeja, e, ainda, se identifica momentos, fatos ou pessoas que influenciam/influenciaram nas suas atividades como docente.*

Por último, a questão de nº 25, composta pelo seguinte texto: *Caso disponha de algum material (fotografias, textos, arquivos de trabalho de leitura e escrita realizado na sala de aula e/ou na escola, por exemplo), por favor, envie-nos por e-mail (rutealmeidaesilva@gmail.com), remete à um envio de arquivo. Nesse item, solicita-se que o participante encaminhe imagens que retratam seu trabalho pedagógico em contexto escolar.*

Na análise a seguir, faremos um entrelaçamento, isto é, uma triangulação, segundo Duarte (2009), dos três itens — respostas objetivas, subjetivas e o arquivo enviado pelos docentes. Vale destacar que o arquivo, a fotografia, apresentada mais adiante, é resultado de trabalhos de leitura e escrita realizados nas escolas pelos professores. A partir de tais imagens, pretende-se complementar os dados, as réplicas dos participantes.

Ressaltamos ainda que, nesta pesquisa, o diálogo, estabelecido com os professores de LP, baseia-se em uma relação de confiança, entre pesquisador e pesquisado, pois se atribui verdade ao posicionamento, às respostas dos participantes. Trata-se de uma intensa fé nos homens, nos docentes, no seu poder de fazer e refazer a prática didático-pedagógica (FREIRE, 2005). Afinal não é possível estabelecer um trabalho dialógico se não houver uma convicção na capacidade humana de agir.

Dessa maneira, seguem abaixo, no quadro 1, o item de no 17, referente às respostas sobre a relação professor/aluno e a sala de aula:

Quadro 1 – Respostas à questão de nº 17

	Concordo	Concordo totalmente	Discordo	Discordo totalmente
a) Para você, o professor é um facilitador/mediador do ensino-aprendizagem do aluno.	56,4%	41,4%	1,9%	0,4%
b) O professor está sempre aprendendo novos conhecimentos com seus alunos.	52,3%	47,0%	0,7%	0
c) Os alunos não devem pensar soluções para questões práticas, antes disso, é o professor quem precisa lhes mostrar como respondê-las.	4,9%	1,3%	50,3%	43,5%
d) Os alunos aprendem melhor quando eles mesmos encontram respostas para as questões.	64,1%	24,9%	10,6%	0,5%
e) Os processos de pensamento e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular específico.	54,3%	22,2%	22,3%	1,2%
f) Uma sala de aula tranquila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo.	54,8%	17,4%	25,9%	1,9%

Fonte: Dados organizados pela autora

Perguntados acerca da relação professor/aluno, especialmente, sobre a função docente em sala de aula, grande parte dos participantes deram um parecer positivo, ou seja, 56,4% concordam e 41,4% concordam totalmente com a concepção que vê “o professor como um facilitador/mediador do ensino-aprendizagem do aluno”. 1,9% discordam e 0,4% discordam totalmente disso.

Na perspectiva mista de pesquisa, os números se tornam muito importantes, mais ainda as relações significativas que estabelecemos a partir deles e com eles. Esse sistema integrativo apresenta construções objetivas e viabiliza que estas sejam exploradas subjetivamente, aprofundando-se, assim, seus significados.

Como podemos observar, a opinião da maioria dos professores, na questão *a*, vai ao encontro do enfoque psicológico histórico-cultural que concebe o professor como um mediador, aquele que colabora na (re)construção do conhecimento do aluno, favorecendo-o com uma postura reflexiva e crítica. Ademais, levando em conta que toda atividade pedagógica tem subjacente, de modo explícito ou intuitivo, uma certa concepção de ensino-aprendizagem, compreendemos que a resposta desses profissionais aponta para uma concepção que rompe com ideias cristalizadas que focam o professor como o detentor absoluto do saber, encarregado de transmiti-lo e de “depositar” (FREIRE, 2005) os objetos cognoscíveis no educando, meros receptores, passivos. Em *b*, 52,3% dos participantes concordam e 47% concordam totalmente com o fato de que o “professor está sempre aprendendo novos conhecimentos com seus alunos”, enquanto apenas 0,7% dos participantes discordam disso. A resposta da maioria aponta para um posicionamento responsável dos professores, os quais se colocam como seres que tanto ensinam como aprendem com seus pares.

Ser responsável, no vezo bakhtiniano, implica em se revelar e se arriscar por inteiro. O ato responsável e ético remete justamente a uma conscientização do sujeito sobre si, sobre seu lugar no mundo. Neste aspecto, podemos notar uma assinatura dos partícipes desta investigação que respondem por seus atos e se reconhecem na arquitetônica concreta do mundo como aprendizes.

Sabemos que, no contexto escolar, o ensinante (no caso o professor) precisa, muitas vezes, pôr em jogo seu conhecimento e sua experiência, para ampliar seus horizontes, no lugar de aprendente. Essa atitude certamente revela-se em um ato ético e estético. Afinal, aprender é um ato emancipatório, que possibilita ao indivíduo conhecer melhor o mundo, a si mesmo e aos outros e, logo, responder.

Em uma análise qualitativa, portanto, valoriza-se a qualidade das relações, do discurso. Por isso, compreendemos o professor, como um sujeito ligado a própria natureza dialógica da linguagem, estando sempre em uma relação eu-Outro com o aluno, ambos constituindo-se em seres responsivos.

As questões *c* e *d* analisam mais especificamente acerca do modo como os professores veem os alunos na sala de aula. Em *c*, é colocado aos participantes o seguinte questionamento: “Os alunos não devem pensar soluções para questões práticas, antes disso, é o professor quem precisa lhes mostrar como respondê-las”. Nota-se que 50,3% discordam e 43,5% discordam totalmente disso. 4,9% concordam e 1,3% concordam totalmente com a ideia de que é o professor quem deve mostrar ao educando o modo como se resolve os problemas práticos.

Desse modo, na dialética de Bakhtin (2010 [1920], 2017 [1929], 2003 [1952- 1953]), ao interagir com alguém, o sujeito está sempre replicando outras falas, refutando-as ou aceitando-as, conforme sua apreciação valorativa. Diante disso, podemos dizer que há nas réplicas desses profissionais uma reelaboração de discursos. Tratam-se de enunciados, atravessados, que apontam para um sentido situado fora de si, pois nega-se, possivelmente, uma concepção de ensino-aprendizagem (tradicional) em prol de outra mais dialógica.

Do ponto de vista interacionista, o aluno é livre para buscar soluções para os problemas práticos encontrados no ensino-aprendizagem. Isso porque não há um conhecimento pronto e acabado. Nessa teoria, o aluno, um ser ativo, é considerado agente de seu próprio desenvolvimento, transformando a si mesmo.

De igual modo, no contexto escolar, o professor também se faz na (a partir da) mediação pedagógica. Afinal, educando e educador arquitetam juntos o conhecimento. É essa relação de coautoria que permite o desenvolvimento cognitivo e a construção da autonomia de ambos.

A resposta à letra *d* confirma a postura anterior dos professores, em *c*, quando concordam que “*Os alunos aprendem melhor quando eles mesmos encontram respostas para as questões*”. 64, 1% concordam e 24, 9% concordam totalmente com isso. 10,6% discordam e 0,5 discordam totalmente.

Mais uma vez, a materialidade linguística indica para outros sentidos fora de si, ou seja, as réplicas dos professores denotam seus modos de conceber o aluno: sujeito responsivo que reflete e refrata a realidade. E não se trata apenas de um ser biológico, mas social, empírico e ativo.

Considerar o aluno nessa dimensão implica, de certo modo, compreendê-lo em um cronotopo situado, no interior de uma situação concreta, cultural e histórica, tanto em termos de atos não discursivos quanto em sua construção em texto (SOBRAL, 2008). Entender que os “*alunos aprendem melhor quando eles mesmos encontram respostas para as questões*” é o mesmo que aceitar os educandos como sujeitos únicos de resposta.

Afinal, somente ele, o aluno, enquanto ser impenetrável da parte de um Outro, da posição que ocupa, pode agir daquela forma. É obrigação dele pensar e dizer, sem alibi nem justificativas. Compreender isso é um ato ético e responsável, pois trata-se de um posicionamento que admite a palavra do aluno como um enunciado e reconhece seu lugar no mundo.

O posicionamento dos participantes coaduna com a perspectiva vygotskyana de ensino-aprendizagem. Afinal, em tal viés, é preciso considerar o que os alunos já sabem, os objetos cognoscíveis que eles trazem de casa, pois, professor e alunos formam um grupo, trocam experiências, medeiam e (re)elaboram os conceitos e os saberes entre si. Ademais, levando em conta que o conhecimento é acessado pelo indivíduo por meio da linguagem e da interação, no contexto das situações imediatas, entendemos que é exatamente no ambiente escolar que o aluno se apropria das práticas acumuladas pela sociedade ao longo da história, construindo suas representações sociais, signos, mitos e transformando-os por meio da imitação e do pensamento reflexivo.

Na questão *e*, os docentes foram perguntados se consideram que “*Os processos de pensamento e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular específico*” e a maior parte deles deram parecer positivo. 54,3% concordam, 22,2% concordam totalmente com tal tese, 22,3% discordam e 1,2 discordam totalmente.

Para o Círculo de Bakhtin, através da palavra, percebemos todas as refrações da existência humana, as diversas visões de mundo, nos inúmeros campos. Como um fenômeno vivo, indicador das mais efêmeras mudanças sociais, estão contidos nela os valores presentes em uma sociedade, constituídos historicamente. Esse pressuposto nos dá base para pensarmos o posicionamento dos professores no que se refere às respostas à questão *e*. Suas réplicas nos permitem refletir, por exemplo, sobre o ensino de LP nas escolas. Sabemos que o desafio dos educadores no século XXI consiste em superar um ensino-aprendizagem conservador, recorrente nas escolas brasileiras, ainda preso à palavra neutra da língua, à uma prática pedagógica reducionista, embasada em concepções meramente formais/estruturais da linguagem.

No entanto, ao que parece, esses professores, partícipes da investigação, têm buscado ressignificar tal ensino, quiçá ligado, principalmente, à arquitetônica da heterodiscursividade no

ensino do gênero, que se pauta sobre as propostas do Círculo, conforme veremos mais adiante em um relato, subjetivo, de um professor, que menciona o ensino dos *gêneros discursivos*.

Em se tratando de um ensino gramatical, podemos supor, a partir das réplicas docentes, que, o maior foco *nos processos de pensamento e raciocínio do que no conteúdo curricular específico* (em um sistema abstrato de regras fixas, por exemplo), conforme afirma mais da metade dos participantes, tende a uma superação da abordagem tradicional que se arrasta a séculos em nosso país. Neste aspecto, mudar o eixo significa vencer o dilema de “que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão — na leitura, na escuta, na produção, do que o conhecimento de normas” (GERALDI, 2006, p.183).

Em uma dinâmica dialética e dialógica da responsabilidade e da responsividade, podemos pensar que a “mudança no modo de conceber o ensino- aprendizagem”, considerando mais o pensamento do que o conteúdo rígido vai em direção ao caminho que busca por um ensino ético, humano e responsável.

Já na questão f, 54,8% dos participantes concordam e 17,4% concordam totalmente que “*Uma sala de aula tranquila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo*”. Por outro lado, 25, 9% deles discordam e 1,9 discordam totalmente de tal questão.

O diálogo constitui-se em um processo de comunicação ininterrupto, que se realiza diretamente na e pela linguagem e que envolve, além de signos e símbolos, posições sociais dos falantes, ideologias, convicções, valores, emoções, intenções dos participantes e é sob tal viés que olhamos a réplica dos participantes. O *feedback* dos professores, ou seja, a concordância de mais da metade deles no que tange ao fato de que “*Uma sala de aula tranquila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo*”, leva-nos a refletir a respeito de uma questão que se coloca no ensino-aprendizagem de LP no Brasil no século XXI: o desafio de superação de práticas tradicionais por um viés mais enunciativo-discursivo.

Em uma interação, todos os enunciados são dialógicos, pois neles existe uma dialogização interna da palavra, esta, que responde sempre a outras, dialogando-se entre si. Sob tal ótica, temos visto que, teoricamente, diversos documentos oficiais (PCNLP, OCEM, BNCC), em resposta às novas demandas sociais, têm defendido uma educação mais crítica e emancipatória, colocando o professor como um intermediador, capaz de dinamizar o diálogo, planejar situações enunciativas entre os estudantes, para efetivas trocas de experiências e crescimento intelectual. Nesse sentido, um ensino interacionista requer, por vezes, formação de grupos de alunos, rodas de conversas, interação conversacional face a face, negociação de sentido em voz alta, conciliação de intenções, pensamentos, opiniões etc., o que nem sempre combina com uma sala de aula silenciosa. Quer dizer: nem sempre uma sala de aula calma é sinônimo de aprendizado efetivo.

Na constituição de um discurso, levamos sempre em consideração a voz de outrem, já que todo discurso é ocupado e perpassado pela voz alheia. Significa dizer que o “‘discurso alheio’ é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2017 [1929], p. 249). Partindo desse pressuposto, acreditamos que o discurso que defende a “*existência de uma sala de aula tranquila*” remete, quase sempre, a um ensino escolar de vezo tradicional.

Em tal ótica, confere-se, em sala de aula, certa hierarquização e verticalidade, em que o docente assume posição de destaque em relação ao aluno, um ser passivo. Consequentemente, não há espaço para a escuta, para o diálogo, muito menos, para a construção colaborativa de saberes.

Nessa perspectiva, a réplica de grande parte dos professores em defesa de *uma sala de aula tranquila* nos permite certa reflexão: Vivemos, no século XXI, um momento de transição, em que nos deparamos, na teoria, com concepções de ensino-aprendizagem, de modo geral, inovadoras. Afinal, a nova sociedade demanda mudança de postura em diversos setores, especialmente, na educação. Em vários trabalhos, temos visto incongruências entre teorias e práticas, no campo do currículo escolar, em materiais didático-pedagógicos, nos cursos de formação inicial e continuada, entre outros. Incoerências que, muitas vezes, emperram o funcionamento do sistema de ensino de modo geral.

O estudo, em nível de doutorado, realizado por Silva (2008), no campo da formação inicial, em algumas cidades do interior paulista, denominado de “*A leitura e sua avaliação na formação*

inicial do professor de língua portuguesa: contrastes e confrontos”, demonstra o trabalho pouco significativo desenvolvido nos cursos de Letras, no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura. A pesquisa revela que as instituições de ensino superior analisadas ainda se mantêm numa concepção estruturalista da língua, o que contraria os guias e as legislações, tais como a Lei de Diretrizes e bases, de 1996, por exemplo.

A pesquisa de mestrado, desenvolvida por Furlaneto (2014), na área da formação continuada, no estado de Mato Grosso, intitulado “*Os letramentos do professor de Língua Materna e a formação continuada*”, também revela que os vários cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede pública, por conta de incongruências teórico-metodológicas, não estão contribuindo efetivamente para mudanças em suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula.

A pouca qualidade na preparação docente foi constatada ainda por Silva (2015), em uma pesquisa de mestrado sobre o livro didático, instrumento que intermedia o trabalho docente, denominada “*A leitura em livros didáticos do ensino fundamental e a formação para o leitor crítico literário*”. Dentre outros aspectos, o estudo revelou como insuficiente o tratamento didático, teórico-metodológico, dispensado às atividades de leitura, por exemplo.

Resultado parecido foi encontrado também por Silva (2011), na investigação de mestrado, “*Gestar II: desafios das práticas de escrita em material de formação continuada de professores de língua portuguesa*”, ao analisar um dos cadernos utilizado por professores no curso de formação continuada oferecido, em 2009, para docentes de todo o Brasil, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II). As orientações fornecidas neste material para o trabalho escolar de escrita mostraram-se insuficientes para promover um ensino significativo, apontando, portanto, para a urgente necessidade de reformulação dos materiais didático-pedagógicos utilizados nesses cursos.

Todos esses fatores demonstram que as mudanças teórico-metodológicas no ensino-aprendizagem, na educação de modo geral, nem sempre ocorrem simultaneamente à prática pedagógica nas escolas e nos cursos de formação profissional. Muitas vezes, as novas concepções surgentes não conseguem alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares, de acordo com Saviani (2008).

Neste aspecto, destaca-se o relevante papel das universidades, dos cursos de formação docente (inicial e continuada), enfim, das políticas públicas educacionais. Afinal a (boa) preparação dos professores passa por tais órgãos, responsáveis por preparar um profissional intelectual, crítico e autônomo. Uma educação que se espera das instituições formais deve preparar o docente para o ensino-aprendizagem interacionista, enunciativo-discursivo concreto.

Aliás, diante de tudo isso, acreditamos que o ensino de língua materna escolar exige do educador, pelo menos, dois domínios no nível da teoria: um que diz respeito à teoria enunciativa de vezo bakhtiniano e outro que se refere à perspectiva socio-histórica de ensino-aprendizagem, a saber, os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da mente, o aprendizado, a interação, entre tantos outros.

Para além dessas questões, a partir das respostas dadas pelos professores à questão de nº 17 (a, b, c, d, e), presumimos que as práticas de ensino-aprendizagem de grande parte dos participantes têm sido orientadas por uma concepção interacionista. Isso pode ser percebido não só em trechos dos relatos dos partícipes da investigação em retorno à questão de nº 24 como também em imagens enviadas, referentes à questão de nº 25.

Na visão do Círculo Bakhtiniano, a palavra é vista como um signo ideológico por excelência, que dá vida ao discurso interior dos indivíduos. Isso porque ela tem a propriedade de encarnar diferentes formas de discursos, posicionamentos, opiniões dos interlocutores, dependendo da situação comunicativa e do lugar social assumido pelos sujeitos.

Neste aspecto, compreendemos que o professor, participante deste estudo, possui uma prática (ou talvez uma tentativa de prática) interacionista e dialógica, o que pode ser percebido nas marcas linguísticas destacadas nos enunciados abaixo (*gêneros discursivos e multiletramentos; os alunos, que devem trazer de suas experiências do mundo da vida e do mundo especializado; as questões desafiadoras; para que possamos em conjunto buscar soluções; interagir*):

Todos os trabalhos de leitura e escrita que desenvolvo cotidianamente são baseados na perspectiva de **gêneros discursivos e multiletramentos**. O esqueleto das aulas é planejado previamente, mas efetivamente os conteúdos [...] trabalhados são definidos em **conjunto com os alunos, que devem trazer de suas experiências do mundo da vida e do mundo especializado** (contexto disciplinar específico, p. ex. agronomia, química, letras, estatística, etc.) **as questões desafiadoras, menos familiares, para que possamos em conjunto buscar soluções.**[...] O princípio geral é desenvolver no aluno saberes que o preparem para **interagir** não só nas situações imediatamente relevantes, mas também **ferramentá-lo para participar de novas situações que se apresentarão no seu futuro.** [trecho de relato feito por professor participante da pesquisa].

A materialidade linguística destacada abaixo (os alunos escreveram; distribuíram; montaram; organizaram; destinado a toda a comunidade escolar; o grupo; estabelecer comparações) aponta, de igual modo, para eventos dialógicos e autônomos ocorridos nas aulas desses profissionais. Isso se levarmos em conta que nas palavras são colocados em funcionamento os incontáveis fios ideológicos que ultrapassam todas as zonas da comunicação social.

Um dos projetos que desenvolvi foi um teatro do livro *Dom Casmurro* (Machado de Assis), com uma turma de 2ª série (Ensino Médio). [...] **os alunos** estruturaram o teatro: **escreveram e distribuíram** as falas, **montaram** cenários e figurinos e **organizaram** um cronograma de ensaios. A peça foi apresentada, primeiramente aos alunos e posteriormente **o grupo** fez a encenação num evento **destinado a toda a comunidade escolar.** [trecho de relato feito por professor participante da pesquisa]

Cada aluno ou **grupo** deveria criar um mapa mental da história do seu mito e, a partir de pequenos pedaços da história, **estabelecer comparações** com outros textos e produções culturais de diferentes formatos, locais e épocas. [trecho de relato feito por professor participante da pesquisa].

O enfoque enunciativo-discursivo compreende a linguagem dentro de um processo criativo, em constante mudança. Por isso não se pode pensá-la destituída da relação entre sujeitos falantes, nas diferentes circunstâncias e espaços sociais. Logo, é na relação dialógica, interacionista, que ocorre compartilhamentos de saberes entre indivíduos, troca nos ensino-aprendizagem e construção de saberes em conjunto. Tudo isso foi, de certa forma, destacado em grande parte das réplicas docentes e pode, igualmente, ser observado nas imagens abaixo, que demonstram momentos interativos entre professor e alunos:

Figura 1 – Sala de aula – interação entre professor e alunos



Fonte: imagem cedida por professor participante da pesquisa

Enfim, apesar dos questionamentos suscitados a partir das respostas dadas na letra f, ressaltamos, neste artigo, os aspectos positivos no que tange às réplicas dos professores, de modo geral.

Figura 2 – Aula realizada fora de sala - interação entre professor e alunos



Fonte: imagem cedida por professor participante da pesquisa

A postura desses profissionais é entendida por nós, dentro do contexto de mudança que vivemos, como tentativa de superação de práticas arraigadas de ensino-aprendizagem. Juntamente com Charlot (2000), fazemos uma leitura positiva da realidade educacional, prestando atenção às tentativas docentes, ao que eles fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que eles falham e às suas carências.

Algumas considerações

Conforme vimos, a teoria social e histórica muito pode contribuir para o ensino de LP, pois enfatiza, entre outras questões, as trocas interpessoais na formação e na apropriação do conhecimento, dos conceitos e da cultura, assim com destaca a importância da mediação do Outro no processo de ensino-aprendizagem. Os pressupostos de Vygotsky e Bakhtin fornecem ao professor ferramentas de análise do pensamento humano e permite-lhe, portanto, conhecer os processos psicológicos de seus alunos. Isso, sem dúvida, possibilita, ao educador, intervenções significativas no aprendizado dos educandos.

Então, os resultados obtidos revelaram contribuições significativas para refletir sobre a concepção interacionista de ensino-aprendizagem dos participantes. A análise mostrou que os educadores, como mediadores do conhecimento, reconhecem a palavra do aluno como um enunciado e consideram-no como sujeitos ativos e únicos, situados dentro de um cronotopo irrepitível no mundo. Dessa maneira, os professores de LP no Brasil, em linhas gerais, têm sim buscado desenvolver um ensino escolar ético, responsável e humano em sala de aula, sob uma perspectiva mais dialógica de ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. ([1929]) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.
- BAKHTIN, M. M. ([1952-1953]). Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. ([1920-1924]). Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BETH, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artmed, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. Papirus, Campinas, 2001.

DUARTE, T. 2009. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper [online]. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURLANETO, L. S. **Os letramentos do professor de língua materna e a formação continuada**. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2014.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. n. 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478, 2002.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 3º ed. Petrópolis - RJ. Vozes, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, D. **História da Educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. EccoS - Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SILVA, R. A. **GESTAR II**: Desafio das práticas de escrita em material de formação continuada do professor de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UFMT), Cuiabá, 2011.

SILVA, R. G. R. **A leitura em livros didáticos do ensino fundamental e a formação para o leitor crítico literário**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SILVA, S. L. S. **A leitura e sua avaliação na formação inicial do professor de Língua Portuguesa**: contrastes e confrontos. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOBRAL, A. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil: 2001.

SOUZA, G. T. **Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo Bakhtin / Voloshinov / Medvedv**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

VYGOTSKY, L. S. (1930). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

NOTAS INICIAIS ACERCA DA BNCC E DO CURRÍCULO DO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DO NATAL

Erica Poliana Nunes de Souza Cunha¹
Maria da Penha Casado Alves²

Resumo : A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento que, a partir de orientações curriculares, propõe, a nível nacional, uma tentativa de construir o conhecimento baseado em habilidades e competências comuns para cada etapa de ensino. Porém, como diz Moita Lopes (2006), é preciso problematizar o fato de que há uma tendência contínua de ignorar que professores e alunos estão circunscritos em posicionamentos discursivos ideologizados de seus lugares sociais e históricos. Sendo assim, um documento orientador para a educação precisa levar em consideração as múltiplas vozes que deveriam constituir-lo. Este trabalho, ainda em seus anseios iniciais, propõe uma análise crítica acerca do trajeto da formação da BNCC e de suas orientações para a produção do currículo do Componente de Língua Portuguesa do Município de Natal. Para pensar nessa arena de vozes, utiliza-se como aporte teórico-metodológico os estudos de Bakhtin e seu círculo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo de Língua Portuguesa. Dialogismo.

Para entender os primeiros passos da pesquisa

Queria escrever
Um poema sobre dias livres
Mas são tempos
Difíceis para a liberdade...
(Sergio Vaz)

A instituição escolar está inserida na sociedade, fruto de uma sistematização de conhecimento que atende às necessidades vigentes daquele momento. Nessa perspectiva, a escola é resultado do *cronotopo no qual está inserido*, pois o Estado, como definidor das políticas educacionais, delimita aquilo que se deve estudar, como estudar e como devem ser ensinados os conteúdos.

Na educação, cada documento orientador que chega à escola causa furor. Isso aconteceu com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, em 1996; com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, 1998 e 2000, respectivamente, destinados ao Ensino Fundamental em seus anos iniciais, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Esses documentos movimentam o mercado educacional, fomentando a produção de livros didáticos, formações e cursos que pretendem atualizar desde os professores até as práticas educacionais. A finalidade desses documentos era propor um alinhamento desde a teoria que orientava a prática até o currículo nacional. Com objetivo semelhante, surge atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, diferentemente dos anteriores, esse documento tem viés democrático, produzido “a muitas mãos”, ou seja, construído com a contribuição de diferentes setores, desde professores da rede pública e privada, passando por instituições municipais, estaduais e federais, até especialistas brasileiros e estrangeiros em educação.

Foi a partir de 2014, com a regulamentação do Plano Nacional da Educação pela Lei n. 13.005, de 25 de junho do referido ano, que se iniciou a discussão acerca de uma Base Comum Curricular. Ainda nesse ano, aconteceu o CONAE (2ª Conferência Nacional pela Educação) que resultou em reflexões e propostas para a educação e foi um dos primeiros e principais referenciais para a Base

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da rede municipal de ensino do município de Natal/RN. E-mail: ericapoliana.n.s.c@hotmail.com.

² Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora Associada da área de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: penhalves@msn.com.

Comum. Em 2015, durante o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, foi instituída a primeira Comissão de especialistas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Ainda em 2015, a primeira versão foi disponibilizada. De 2015 até 2017, a Base passou por discussões e mais uma atualização até a versão disponível hoje, após sua homologação pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. O documento destinado ao Ensino Médio ainda precisou passar por nova atualização, sendo homologado em 2018. Entre 2017 e 2018, por orientação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, começou o processo de formação e apoio aos municípios e estados para implementação da resolução assim como a construção do currículo.

Sendo assim, a BNCC surge permeada de outras vozes advindas de documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que já delineavam a necessidade de haver um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes. Além disso, esses documentos, com terminologias distintas, já apontavam que as competências e diretrizes para o ensino deveriam ser comuns em nível nacional tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio, mas que o currículo deveria ser diverso, ou seja, era necessário deixar espaço para as demandas locais e regionais.

Como apontavam os documentos oficiais, já existia a necessidade de criar uma base comum que contribuísse para o alinhamento do que os educandos estão aprendendo em cada escola. Considerando isso, a BNCC (BRASIL, 2017) definiu as aprendizagens essenciais ao estudante a partir de dez competências gerais. Conforme esse documento, competência é a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho, comprometendo-se, dessa maneira, com a formação integral e tendo como objetivo a desfragmentação do sujeito

Porém, apesar da BNCC evidenciar um posicionamento a favor de um patamar comum, no documento final, há a intenção também de inserir as necessidades e demandas de um país plural como o Brasil. Isso pode ser observado na justificativa a seguir, a fim de mobilizar instâncias diversas para se construir um currículo local, nos âmbitos federal, estadual e municipal:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p.15).

Como pode ser visto, a BNCC dá o encaminhamento de que cada instância educacional – seja pública ou privada – passe a elaborar currículos a fim de implementar as bases que compõem a base comum. Todavia, caberá a essas instâncias, sistemas e redes de ensino, se organizarem, em seus planejamentos, rotinas e eventos escolares para incorporar em seus currículos temas contemporâneos que afetam a vida humana a nível local, regional e global de maneira transversal e integradora. Para orientar essa construção, a BNCC delimita que, para cada competência geral, há habilidades a serem desenvolvidas e objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas. Há competências e habilidades pensadas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental – anos iniciais, Ensino Fundamental – anos finais e para o Ensino Médio. A partir do Ensino Fundamental, deixa-se de lado a nomenclatura “campos de experiência” utilizada no Ensino Infantil e passa-se a pensar as competências pelas áreas de conhecimento. Entre as áreas está a de linguagens, integrada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Para essa área, são elaboradas seis competências³ específicas que visam à articulação dos componentes curriculares que devem ser incorporadas aos currículos locais.

³ As seis competências destinadas à área de linguagens procuram articular de maneira interdisciplinar a integração do trabalho com as diferentes linguagens, a construção da criticidade, o conhecimento e a exploração dos mais diversos campos de atuação, desenvolvimento do senso estético e compreensão e utilização das tecnologias. As competências da área de linguagens estão delimitadas em BRASIL (2017, p. 65).

Diante do percurso de construção da BNCC até a necessidade de criação dos currículos em níveis federal, estadual e municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) organizou comissões para cada componente curricular a fim de atender ao que pressupõe a BNCC quanto à elaboração do currículo. Para tanto, após a divulgação da Portaria N° 35/2018 - GS/SME, de 17 de maio de 2018, foi instituída a comissão que seria responsável por elaborar o currículo do componente de Língua Portuguesa, a qual se intitulou de Grupo de Estudo e Trabalho de Língua Portuguesa. Esse grupo foi composto por onze professores do quadro permanente da rede municipal de ensino de Natal, além de três assessores pedagógicos da área designados pela Secretaria Municipal de Educação de Natal. O documento teve sua elaboração durante os encontros de formação continuada presencial, durante o ano de 2018, com os professores. Após a elaboração de atividades, sugestões e expectativas de aprendizagem, o documento foi disponibilizado para consulta pública durante o período de 30 dias. As sugestões foram discutidas e sistematizadas. Posteriormente, ele passou por uma avaliação, orientação e adaptação por dois professores colaboradores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para, enfim, compor sua versão final que ainda não foi divulgada, mas já está no processo de publicação e compartilhamento com as instituições de ensino.

Com base nas informações expostas, delinea-se assim esta pesquisa, que tem a intenção de analisar o embate de vozes que circundam a construção da BNCC e seus apontamentos para o componente de Língua Portuguesa até a elaboração e a versão final do currículo de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino do Natal. As informações aqui postas problematizam a construção da BNCC e sua relação com a elaboração do currículo⁴. A presente pesquisa se circunscreve em Linguística Aplicada (LA), numa perspectiva teórico-metodológico advinda dos pressupostos de Bakhtin e seu círculo.

A BNCC e o currículo de língua portuguesa como objeto de pesquisa em LA: motivos e problematizações

Os anseios desta pesquisa se justificam a partir de três aspectos: (i) as políticas públicas de ensino como objeto da Linguística Aplicada, (ii) a BNCC como um documento influenciador da educação desde a sua discussão e homologação, que já geraram e gerarão modificações desde a produção de livros didáticos até a realização de exames de avaliação de educação; e (iii) como as vozes da BNCC ecoaram na elaboração do currículo de Língua Portuguesa da rede municipal do Natal.

Em relação ao primeiro aspecto, Rajagopalan (2013) discute que muitos pesquisadores se distanciaram da relação pesquisa e política – principalmente quando se está fazendo reflexões sobre linguagem – alegando estar, desta forma, preservando o caráter científico da investigação. Porém, o autor reconhece e enfatiza, retomando Aristóteles, que a relação entre linguagem e política é intrínseca ao homem por sermos seres políticos. O que ele chama de uma Política Linguística é uma área de estudo reconhecida e institucionalizada e que tem, ao longo da história, influenciado as políticas educacionais no ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. Sendo assim, o estudo da BNCC e do Currículo de Língua Portuguesa do município de Natal se dá com a intenção de tornar visíveis discursos comuns ao cenário político, às vozes que se chocam a partir de lugares diferentes de produção, como também as implicações teórico-metodológicas impostas aos professores a nível local a partir do nacional.

Em relação ao segundo aspecto, Geraldi (2015) aponta algumas problematizações quanto à Base Nacional Comum, principalmente na sua parte destinada a discutir o componente curricular de Língua Portuguesa, na área de linguagens, que é foco desta pesquisa. De acordo com o pesquisador, em seu texto *O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional comum curricular*, o qual se trata de uma das primeiras publicações que visam a uma investigação acerca da BNCC e do

⁴ O presente texto foi originalmente elaborado como projeto submetido ao processo seletivo de pós-graduação da UFRN e, por isso, ainda não apresenta análise do objeto de pesquisa. É preciso esclarecer que consta aqui apenas a parte bibliográfica que traça o panorama histórico da BNCC e a organização do currículo municipal de Natal.

componente curricular de Língua Portuguesa, ainda em sua terceira versão divulgada para análise, desde os anos noventa, tem-se discutido o sistema educacional brasileiro e, normalmente, pregado o discurso de que mudanças são necessárias.

Assim como aconteceu em outras situações e com o passar dos anos, com o objetivo de economizar tempo e gastos, o neoliberalismo trouxe para o chão da educação a ideia de avaliações em larga escala. Inicia-se, assim, de acordo com Geraldi (2015), um mercado gerado pelos documentos oficiais que resultam em metas e índices, que ditam conteúdos e preparam os discentes para atender a esses requisitos impostos. Os alunos passam a ser treinados para responderem a essas avaliações e contribuírem para a geração de altos índices e, junto com isso, surgem as empresas de consultoria que darão as orientações para geração desses dados em um círculo vicioso. Geraldi (2017) sinaliza que a Base Comum segue esse padrão de implementação vertical, o qual provavelmente servirá de referência para os sistemas de avaliação. Ou seja, assim como aconteceu com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que hoje funciona como um currículo para o Ensino Médio, a BNCC talvez siga o mesmo percurso de imposição vertical nos currículos locais. É nesse contexto que esta pesquisa se faz relevante, pois objetiva analisar como foram sistematizadas as orientações de uma base comum para o currículo do Município de Natal.

E, por fim, o último aspecto é como as vozes da Base Nacional Comum Curricular ecoaram no currículo local. Alguns apontamentos sobre como é trabalhado o ensino de Língua Portuguesa foram abordados nas pesquisas já realizadas por Geraldi (2015) e Azevedo e Damaceno (2017), todavia, eles se detiveram a analisar as orientações dadas no documento sem observar como elas podem ter gerado ecos nos currículos a partir das orientações teórico-metodológicas apontadas na BNCC. É nesse ínterim que se configura o ineditismo desta pesquisa. Os autores, em seus trabalhos, apontam as vozes influenciadoras para a construção da Base Comum, como os estudos bakhtinianos nos apontamentos sobre o estudo de gênero, o trabalho com esferas de circulação, o excesso de gêneros indicados para serem trabalhados. Porém, até o momento, não se discutiu um documento local, construído a partir das vozes que advêm dos documentos anteriores à BNCC (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais), a dos docentes que compuseram a comissão de elaboração do documento e dos sujeitos que participaram das sugestões públicas. Além disso, o currículo, em sua organização, já apresenta também uma influência da teoria bakhtiniana em sua composição quando escolhe manter a orientação dada pela BNCC e organizar as práticas de leitura e escrita dentro de campos de atuação ou esfera de produção.

Celani (2000), em uma das suas discussões sobre o papel da Linguística Aplicada (LA), afirma que está implícita a responsabilidade da LA em avaliar questões educacionais, sociais e até políticas. Nessa mesma discussão, de acordo com a autora, são necessárias políticas públicas sólidas, no entanto, é preciso avaliar e ser crítico sobre o fato de que essas medidas são elaboradas por políticos, muitas vezes, sem consultar a comunidade. Em relação a isso, a BNCC surge como uma política pública construída por posicionamentos além dos setores da política, por isso, reitera-se aqui a necessidade de se discutir esse documento que se configura como o “o novo”. Reafirma-se, assim, esta investigação como um trabalho do linguista aplicado que busca tratar a linguagem como discurso, e não apenas como sistema ou como aplicação da língua ou como ensino de Língua Estrangeira (KUMARAVADIVELA, 2006).

Para efeitos de organização da via teórico-metodológica, utilizar-se-á os conceitos de linguagem e relações dialógicas advindos de Bakhtin e de seu Círculo de maneira introdutória neste projeto. Como afirma Casado Alves (2016), o pesquisador que assume, em sua acepção, a arquitetônica do pensamento de Bakhtin e seu círculo compreende o sujeito como historicamente situado e inacabado, construído nos diferentes processos, assim como a linguagem também é concebida como histórica e situada, constituinte e constituída por sujeitos.

Por fim, por entender o currículo como um enunciado concreto que ecoa, revozeia outros enunciados num processo respondente a outras vozes – o da BNCC, dos PCN, das consultas públicas, dos professores envolvidos na elaboração – esta pesquisa se torna parte da área de LA e de orientação teórico-metodológica nos estudos bakhtinianos.

Referencial teórico

Os estudos bakhtinianos se configuram como uma virada nos estudos das ciências humanas, confirmando, desta forma, seu distanciamento da ciência emergente da linguística (*objetivismo abstrato*). Os nomes que compõem o círculo, Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, buscaram fundamentação em abordagens filosóficas da linguagem e das artes, indo de encontro ao formalismo russo, que se afastou das questões filosóficas para se dedicar às teorias de caráter estrutural e formalista. Os principais conceitos provenientes do círculo foram discutidos a partir da literatura, como nos textos *Discurso na vida e na Arte* e *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Por esse motivo, foi na literatura, segundo Renfrew (2017), que o *dialogismo* recebeu sua mais plena e atraente expressão ao analisar os textos de Dostoiévski.

Para compreender o que é dialogismo, é preciso antes passar pelo conceito de *polifonia*, o qual faz analogia a um termo musical que significa “muitas vozes”. Este conceito se opõe ao *monologismo* ou *monológico* – termo criado por Bakhtin. Bakhtin utiliza a ideia de *unidade monológica* para caracterizar aqueles romances que apresentam, em todos os elementos da narrativa, a *consciência individual do autor*, ou seja, as vozes são reduzidas à voz do criador. Por esse motivo, ele afirma que o romance polifônico existe apenas na obra de Dostoiévski, visto que ele não se estrutura em torno de uma consciência una e única do autor.

No romance polifônico, o personagem é ideologicamente independente, ele é concebido como autor de uma concepção ideológica próxima, como um todo constituído pela interação de várias outras consciências. Ou seja, o romance não é apenas polifônico, ele é dialógico, pois as relações dialógicas são um fenômeno bem mais amplo que meras réplicas do diálogo cotidiano. O dialogismo desconstrói a ideia do *monologismo* (de consciência unitária e autônoma) ao demonstrar que a consciência *responde a algo e está, por sua vez, orientado para uma resposta*. Há a ideia da eventicidade, do acabamento, em que os sujeitos se relacionam com o autor como um outro sujeito. De acordo com Círculo,

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)

O dialógico é característico de toda interação humana que se efetiva em enunciados concretos. Por isso, em suas obras, discute-se a voz e a corporificação, visto que a língua em uso, o discurso, é material significativo tanto na vida interna quanto na externa. Isso porque a consciência do sujeito está não apenas encarnada no corpo, ela está encarnada da língua (discurso). Por esse motivo, não se deve separar o enunciado do seu contexto concreto e imediato que lhe constituiu dialogicamente. A BNCC, assim como o currículo, precisa ser vista pela ótica dialógica, e não apenas como uma série de procedimentos que orientam o ensino. Como assevera Casado Alves (2016, p.165), “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas: tonalidade de expressão, tonalidade de sentido, tonalidade de estilo, tonalidade de composição”. Há, nesse sentido, a representação de concepção de linguagem que é responsiva, que representa um embate de vozes, sejam de convergência ou divergência dos diferentes discursos.

É baseada nos pressupostos teórico-metodológicos os quais contemplam essas disputas ideológicas, marcadas pelos signos linguísticos nas práticas discursivas, nos mais diversos campos de atuação humana, que esta pesquisa se constitui e aponta para uma investigação que tenha um objeto que focalize o currículo como corporificado, visto que, na construção do currículo, há vozes dos professores, dos alunos, dos anseios políticos que o constituem.

Referências

AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, n. 7, jan./abr. 2017.
BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 21 set. 15 e Acesso em: 20 ago. 19.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (versão final). 2017. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 19.

CASADO ALVES, M. P. O enunciado concreto como unidade de análise: A perspectiva metodológica bakhtiniana. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisa em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 163-177.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.Emnuvens.com.br/rde/article/view/587>.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.



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. Só pode apresentar algum, na boca de um estrangeiro, duplamente estrangeiro por sua posição hierárquica e se trata, por exemplo, de um chefe ou de um sacerdote; mas, nesse, a palavra muda de natureza, transforma-se exteriormente ou desprende-se de seu uso cotidiano (torna-se tabu na vida ordinária ou então arcaíza-se) – isto se a palavra em questão já não for, desde a origem, uma palavra estrangeira na boca de algum chefe-conquistador (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p.101).

ISBN. 978-65-5869-128-0



9 786558 691280