Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso

CÍRCULO

RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA 2009

ISBN: 978-85-99803-84-4

C A D E R N O D E T E X T O S

E A N O T A Ç Õ E S

PEDRO & JOÃO EDITORES

Membros do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe

Aline Maria Pacífico Manfrim Covre (Doutoranda)
Ana Carolina Belchior de Jesus (Mestranda)
André Luiz Covre (Doutorando)
Ariane Lia Covre (Graduanda)
Carlos Alberto Turati (Graduado)
Carlos Augusto Colussi (Graduado)
Cristine Gorski Severo (Doutora)
Cristine Leonardo Custódio (Mestranda)
Denise de Paula Santos (Graduada)
Diego Aparecido Alves Gomes Fiqueira (Doutorando)
Dionísio da Silva Pimenta (Graduando)
Eduardo Eide Nagai (Mestrando)
Fabrício César de Oliveira (Mestre)
Gláucia Uliana Pinto (Doutoranda)
Hélio Márcio Pajeú (Mestrando)
Ivo Di Camargo Junior (Mestre)
João Wanderley Geraldi (Professor Titular)
Kátia Vanessa Tarantini Silvestri (Mestra)
Keila Fernanda Rodrigues (Mestranda)
Luciana Rugoni (graduanda)
Luciane de Paula (Doutora)
Luzia de Fátima Paula (Doutoranda)
Maria Angélica de Oliveira Penna (Doutoranda)
Marina Haber de Figueiredo (Mestranda)
Mateus Yuri Ribeiro da Silva Passos (Mestrando)
Mauri Siqueira Montessi (Mestre)
Patrícia Zaczuk Bassinello (Mestra)
Paulo Fernando Della Dea (Doutor)
Pedro Guilherme Orzari Bombonato (Graduando)
Romulo Augusto Orlandini (Doutorando)
Sandra Mara Azevedo Borges (Mestranda)
Sidney de Paulo (Mestrando)
Valdemir Miotello (Doutor)
Vinícius Ghizini (Graduando)

Nosso Blog – http://gegelianos.blogspot.com/
Nosso twitter: twitter.com/gegeufscar
Nossa página: www.gege.ufscar.br
Nosso email: gege@ufscar.br

Evento Organizado pelo
Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe)

Comissão Organizadora:

Aline Maria Pacífico Manfrim Covre
André Luiz Covre
Romulo Augusto Orlandini
Valdemir Miotello

Apoio:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UFSCar

Reitor:
Prof. Dr. Targino de Araújo Filho

Diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas:
Profa. Dra. Wanda Aparecida Machado Hoffmann

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Lingüística:
Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro

Chefe do Departamento de Letras:
Prof. Dr. Roberto Leiser Baronas

Coordenadora do Curso de Letras
Profª. Drª. Camila Höfling

Coordenadora do Curso de Lingüística:
Profa. Dra. Marilia Blundi Onofre

Líder do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe
Prof. Dr. Valdemir Miotello

Co-líder do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe
Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe

CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores. 2009. 420p.

ISBN 978-85-99803-84-4

1. Bakhtin. 2. Rodas de Conversa Bakhtiniana. 3. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. 4. Autores.

CDD 410

Índice

Apresentação	6
Telefones úteis	8
Programação	10
Busca por Autores	13
Textos	15
Anotações	390

Apresentação

Caro amigo e amiga, participante do "CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009". Obrigado por ter aceito nosso convite pra vir conversar sobre Bakhtin, seu trabalho e as possibilidades de sua reflexão, em um grande Círculo, aqui em São Carlos. Muito nos alegra sua presença.

O Círculo 2009 manteve o formato parecido com o de 2008, mas com algumas alterações que consideramos aprendizagem coletiva sobre a experiência anterior. Possuirá 03 dias de duração: o primeiro dia, sexta-feira, é a Roda de Abertura do evento; no segundo dia, sábado, haverá Rodas de Conversa tanto no período da manhã quanto no período da tarde; e o terceiro dia contará com Rodas de Conversa pela manhã e, à tarde, a Roda de Encerramento do evento em uma plenária.

O CÍRCULO irá se desenvolver em 15 RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA, coordenadas por uma dupla de membros do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe), onde cada participante (num total de 40 em cada Roda) terá tempo para produzir uma fala sobre um tema bakhtiniano. A cada 20 falas, um professor convidado produzirá uma síntese provocadora. A qualidade se fará no coletivo, no acabamento ao final, provisório, mas recheado de muitas vozes.

Até aí todos já conheciam! Vejam, a seguir, as mudanças que preparamos:

Entenda o Círculo

1) O evento foi pensado para se dar em discussões que se interligassem a partir de um grande EIXO CENTRAL. A partir deste eixo, elaboramos temas de Rodas que possam ser provocadoras para refletirmos a respeito. Neste ano de 2009, o grande eixo é **O PENSAMENTO BAKHTINIANO NA ATUALIDADE**, pois o GEGE quer pensar junto com vocês como poderíamos compreender/interpretar a contemporaneidade a partir dos estudos que fazemos de Bakhtin e seu Círculo.
2) Cada período das Rodas de Conversa possuirá o mesmo tema de discussão, ou seja, no sábado de manhã todas as 05 Rodas discutirão o tema "As ideologias contemporâneas". Por conseguinte, as 05 Rodas do sábado à tarde serão sobre o tema "O humano e as subjetividades na contemporaneidade" e as 05 do domingo de manhã discutirão "Educação e dialogia na atualidade". A nosso ver, esta mudança possibilita que, a cada período das Rodas, todos os participantes do evento fiquem sintonizados e discutam um único tema, a partir do eixo principal. Sabemos que cada uma das 05 Rodas do período direcionará a discussão para um caminho diferente, ou seja, poderá enriquecer a discussão do tema por um olhar, que será apresentado a todos na plenária, no domingo à tarde.

Veja, abaixo, o esquema geral dos temas do evento:

Período	Tema	Qtde. de Rodas
Sábado Manhã	As ideologias contemporâneas	05
Sábado Tarde	O humano e as subjetividades na contemporaneidade	05
Domingo Manhã	Educação e Dialogia na atualidade	05

Eixo Central: **O PENSAMENTO BAKHTINIANO NA ATUALIDADE**

3) Aproveitando a menção à plenária no item anterior, ela acontecerá não somente para os participantes das Rodas divulgarem o que foi discutido sobre um tema, mas, principalmente, para cada Roda de Conversa mostrar qual o caminho que seguiu para discutir aquele tema comum do período. Acreditamos que isso aprofundará a reflexão de todos sobre os temas discutidos, além de possibilitar que compreendamos ATUALIDADE partindo de uma amplitude (As ideologias), voltando-se para os sujeitos (o Humano) e, por fim, pensarmos nas ferramentas e concepções de formação de sujeitos (Educação e Dialogia).
4) A última inovação é uma produção escrita de todos os participantes do evento. Uma vez feita a inscrição, os participantes tiveram alguns dias para produzirem um texto mostrando de que forma o tema da(s) Roda(s) escolhida(s) provoca(m) discussões, tanto na sua pesquisa quanto em relação a outros aspectos de seu viver. Os textos foram disponibilizados no site do Círculo 2009 para que todos tivessem acesso com antecedência, e pudessem assim "esquentar" a discussão nas Rodas. Agora você tem em mãos este Caderno de Textos e Anotações.

Desejamos a todos um feliz CÍRCULO. E que todos possam contribuir para o aprofundamento da compreensão dos temas propostos.

Muito obrigado

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe

Telefones úteis em São Carlos

☎ **Emergência:**

SAMU - 192
Pronto Socorro Municipal - (16) 3371-2100
Pronto Socorro da Santa Casa - (16) 3373-2699
Hospital-Escola Municipal - (16) 3362-5555
Defesa Civil - 199 / (16) 3368-1437 / 3368-4927
Corpo de Bombeiros - 193
Polícia Militar - 190
Polícia Rodoviária - (16) 3371-3478
Guarda Municipal - (16) 3364-2112 / 3364-2113 / 0800 771 00 43

☎ **Saúde:**

Centro Municipal de Especialidades (CEME) - (16) 3368-2044
CEO - Centro de Especialidades Odontológicas - 3374-6848

☎ **Prefeitura de São Carlos:** (16) 3362-1000

Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira "Odette dos Santos" - (16) 3371-8886
Biblioteca Municipal – Central - (16) 3372-2471
Teatro Municipal - (16) 3371-4339
Fundação Pró-Memória - (16) 3373-2700
Museu - (16) 3373-2700
Ouvidoria - 0800 770 1552
Parque Ecológico - (16) 3361-4456
PROCON - (16) 3307-6440 / 3362-1180

☎ **Hotéis:**

Hotel Atobá
· Telefones: (16) 3373-4444 3373-4442 (FAX)
Hotel Indaiá Residence
· Telefone?FAX: (16) 3373-7575
Perea Hotel
· Telefone: (16) 3361-1149 3306-8327 (fax)

☎ **Táxi:**

Ponto de Táxi Terminal rodoviário
Rua Jacinto Favoretto, 777.
Fone: (16) 3371-9324

Ponto de Táxi Shopping Center Iguatemi
Av. passeio dos Flamboyants, 200 - Parque Faber.
Fone: (16) 3371-5120

☎ **Ônibus:**

Terminal Rodoviário (16) 3371-9209
Empresas com Itinerário para São Paulo e Campinas:
Viação Cometa - (16) 3371-2299
Empresa Cruz - (16) 3371-1307

☎ **Universidade Federal de São Carlos - UFSCar**

(16) 3351-8358 – Departamento de Letras
(16) 3351-8359 – Curso de Letras
(16) 3351-8789 – Curso de Linguística
(16) 3351-8360 – Programa de Pós-graduação em Lingüística
(16) 3351-8101 – Reitoria

☎ **Botequins:**

(16) 3376-2077 - Água Doce Cachaçaria São Carlos
(16) 3371-4157 – Restaurante e choperia Panela
(16) 3372-4236 – Bar e Lanchonete Pimenta
(16) 3372-2343 – Roda Chopp
(16) 3307-2155 – Café Sereno
(16) 3307-5806 – Recanto Almeida Prado
(16) 3372-0141 – Cyber Café

Programação

06/11 - Sexta		
A partir das 18:30h	Abertura do Círculo 2009 - 18:30 - Entrega do Material do Evento; - 19:00 – Apresentação da Camerata Vivace da UFSCar; - 19:30 – Conferência de Abertura: "Bakhtin e o chamamento para um Ato Responsável" - 20:00 – Apresentação do grupo musical "Cubanistas"	Anfiteatro Bento Prado Júnior (Área Norte)

07/11 - Sábado		
8 às 9h	Entrega de Material do Evento	Prédio AT2 (Área Sul)
9 às 12h	Rodas de Conversa (As Ideologias Contemporâneas)	Prédio AT2 (Área Sul)
12 às 15h	Almoço Comunitário Apresentação do músico André de Souza	Restaurante Pão de Queijo (Área Sul)
15 às 18h	Rodas de Conversa (O Humano e as Subjetividades na Contemporaneidade)	Prédio AT2 (Área Sul)
18 às 20h	Coquetel e Lançamento de Livros Apresentação do grupo de chorinho "Na Ponta do Dedo"	Prédio AT2 (Área Sul)

08/11 – Domingo		
9 às 12h	Rodas de Conversa (Educação e Dialogia na Atualidade)	Prédio AT2 (Área Sul)
12 às 14h	Almoço Comunitário	Restaurante Pão de Queijo (Área Sul)
14 às 16h	Encerramento do Evento "Depois das conversas, que projetos bakhtinianos podemos compor para os próximos 90 anos do século XXI?"	Prédio AT1 (Área Sul)

Informação Importante

Haverá ônibus disponível aos participantes do Círculo 2009, tanto no itinerário São Carlos-UFSCar (Hotéis centrais) quanto UFSCar-São Carlos (Hotéis centrais). Observando os pontos no mapa abaixo, os horários e itinerários dos ônibus serão os seguintes:

Sexta (06/11):

Saída - 18:00 do Ponto 1 (Em frente ao Hotel Atobá). Passa no Hotel Perea e segue para UFSCar.
Retorno – Ao final da Apresentação do Grupo Cubanistas (previsto para 21h).

Sábado (07/11):

Saída – 8:00 do Ponto 1 (Em frente ao Hotel Atobá). Passa no Hotel Perea e segue para UFSCar.
Retorno – Ao final do Coquetel e Lançamento dos livros (previsto para 20h).

Domingo (08/11):

Saída – 8:15 do Ponto 1 (Em frente ao Hotel Atobá). Passa no Hotel Perea e segue para UFSCar.
Retorno – Ao final da Conferência de Encerramento (previsto para 16h).

Araraquara
SP-318
SP-310
Rod. Washington Luiz
Parque Delta
Jardim Paulistano
Cidade Jardim
Vila Brasília
Av. Prof. Luis Augusto de Oliveira
Av. Trab. Sancarlense
Jardim Lutfalla
Av. São Carlos
R. Miguel Petroni
Padre Teixeira
São Carlos
R. Padre Teixeira
Jardim São João Batista
Jardim Real
Vila Jacobucci
Vila Ns. de Fátima
Parque Primavera
Vila Vista Alegre
R. Laurentino Innocentini
SP-3
Parque Sabará
Perea Hotel
INDAIÁ HOTEL Residence
HOTEL ATOBÁ
Campinas
São Paulo
Rod. Washington Luiz
Pontos de ônibus
1 - Em frente ao Hotel ATOBA
Obs: O Hotel INDAIÁ fica muito próximo ao ATOBÁ, e ambos ficam próximos a Rodoviária
2 - Em frente ao Hotel PEREA

Busca por Autores

Alba Valéria Alves Ignácio 17
Alberto Ramos Lautenchlager 20
Alda Mendes Baffa 22
Alessandra Jacqueline Vieira 27
Alexandre Costa 30 / 189
Aline Maria Pacífico Manfrin Covre 36
Amanda Bastos Amorim de Amorim 36
Ana Lídia da Conceição Ramos Maracahipe 380
Ana Maria Pires Novaes 38
Ana Paula Fiore 41
Ana Paula Pontes de Castro 43
Anderson Ribeiro 48
André de Bragança Pereira 63
André Luiz Covre 64
Antonieta Bernadete Teixeira de Andrade 69
Augusto Rodrigues 72
Breno Luis Deffanti 78
Camila Caracelli Scherma 79
Carina Dartora Zonin 81
Carolina Cristovão de Macedo 89
Cícero F. Barbosa Jr. 90
Dayane Pereira Batista 92
Digenário Pessoa Souza 92
Débora Macedo Zabalar 94
Eduardo Eide Nagai 99
Elizangela Patrícia M. da Costa 106
Elvair Grossi 112
Ely Alves Miguel 106
Elzicleia Tavares dos Santos 117
Ester Myriam Rojas Osório 127
Evani Andreatta Amaral Camargo 130
Fabiana Giovani 136
Fernanda Lopes 138
Flávia Lago 372
Gabriela N. Silva 139
Greice Ferreira da Silva 140
Helen Cristina Liberatori 142 / 234
Igor José Siquieri Savenhago 144
Irene Machado 152
Isaura Maria de Carvalho Monteiro 153
Ivanda Alexandre Pereira 155
Ivone Panhoca 158
Joceli Cargnelutti 160
Josely Teixeira Carlos 165
João Vianney Cavalcanti Nuto 167
João Wanderley Geraldi 173
José Sena da S. Filho 348
Jucelina Ferreira de Campos 17
Juliana Bernardes Tozzi 184
Juliana de Sousa Pinto 189
Juliano Camillo 193

Karina de Mello Guimarães Fonseca 194
Kelsiane Manfio da Silva 198
Larissa Picinato Mazuchelli 199
Lezinete Regina Lemes 17 / 200
Liani Fernandes de Moraes 208
Lilian Branquinho 211
Lucia F. Mendonça Cyranka 212
Luciana Andrade Cavalcante de Castro 214
Luciano Novaes Vidon 218
Luciano Tavares Torres 220
Luiz Marcelo Brandão Carneiro 229
Mara Rodrigues Tavares 384
Marcelo Cardoso Pardo 233
Márcia Maria Magalhães Borges 388
Maria Angélica de Oliveira Penna 233
Maria Aparecida V. M. Pinto Coelho 234
Maria Emília Caixeta de Castro Lima 237
Maria Geralda de Miranda 238
Maria Leopoldina Pereira 240
Maria Regina de Paula 244
Maria Teresa de Assunção Freitas 246
Maria Tereza Scotton 252
Mariléia Tenório Dionísio 254
Marina Célia Mendonça 256 / 262
Marina Gláucia Verzola 262
Marinalva Vieira Barbosa 269
Marília Curado Valsechi 281
Michele Lidiane da Silva 286
Moacir Lopes de Camargos 289
Nara Soares Couto 292
Neiva de Souza Boeno 292
Oeni Custodio Marins 299
Paola Goussain de Souza Lima 300
Paula Baracat de Grande 303
Raquel Nascimento Gomes 306
Renata Moro Sicchieri 234
Renata Viana Ensinas 306
Romulo Augusto Orlandini 309
Rosa Brasil 354
Rosana do Carmos Novaes Pinto 313
Rosana Utida 321
Rubens Dias Maia 322
Rute Almeida 328
Rúbia Cristina Cruz Menegaço 324
Sebastiana Almeida Souza 326
Shirlei Neves dos Santos 328
Sueli Maria Ramos da Silva 335
Tania Celedon 338
Tatiana Aparecida Moreira 341
Thelma C. Duarte Campaña 234
Valdemir Miotello 343
Vera Lucia Pires 345
Weslei Cândido 346

textos

VÁRIOS PONTOS DE PARTIDA PARA AS CONVERSAS

Alba Valéria Alves IGNÁCIO; Jucelina Ferreira de CAMPOS; Lezinete Regina LEMES

Movimentos dialógicos: uma orquestra de vozes que perpassa uma campanha publicitária

Os conceitos de ato e atividade/evento, ético e estético estão presentes nas obras do Círculo de Bakhtin, como por exemplo, em *Para uma filosofia do ato* (1919/1921) e no texto *O autor e o herói na atividade estética* (1920-1923). São dois textos inacabados em que o propósito maior é, segundo Faraco (2009, p. 18), "a construção de uma reflexão filosófica ampla." Vale ressaltar que esses conceitos compõem os estudos dos textos literários com os quais Bakhtin teve muitos diálogos bem como os estudos sobre linguagem, realizados posteriormente à publicação dessas duas obras (FARACO, 2009).

Para compreendermos esses conceitos, elegemos uma propaganda institucional, promovida pela Secretaria do Estado de Saúde e pelo governo do Estado de Mato Grosso, cujo mote dessa campanha é a dengue.

Inicialmente, podemos dizer que a partir dos conceitos de Bakhtin a respeito dos gêneros discursivos – formas relativamente estáveis que são produzidos em inúmeras esferas da atividade humana – tomaremos a noção de linguagem que exerce um importante papel na constituição dos enunciados concretos. Como bem salienta Bakhtin/Volochinov (1929), a linguagem é o produto e processo da interação verbal.

No processo de interação entre interlocutores é que a linguagem se estabelece, uma vez que, em contato com o enunciado do outro, o "eu" traz também em seu discurso interior, suas palavras, mas também a palavra do outro, quer dizer, nossas palavras não são neutras, não são isoladas, corroborando o que Bakhtin (1952-53/1979, p. 294-295) nos afirmava acerca do discurso:

> [...] é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau de vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Nesse processo de reelabrorar e reacentuar, o eu torna-se único e seus enunciados únicos, irrepetíveis também. Com base nessa unicidade do sujeito, afirmamos que o eu e o outro são responsáveis pelos seus atos (ético), à medida que cada um responderá a seus interlocutores, conforme sua visão de mundo, ressaltando a ideia de que "cada um é um universo de valores" (FARACO, 2009, p. 21), pois a cada réplica, haverá uma entonação, uma apreciação valorativa dos sujeitos envolvidos nessa interação.

É exatamente, nessa interação que se dá, a partir de então, a constituição do indivíduo, pois, ao se constituir se modifica, se altera. E isso se solidifica nas relações sociais, por meio da linguagem.

Para efeito de compreensão, apresentamos a campanha contra a dengue veiculada na revista "Ótima S/A - informação que faz a gente pensar" em Fevereiro de 2009. Essa campanha leva em conta estas razões sócio-históricas: uma epidemia da doença que preocupa população e poder público e exige conscientização e ações de ambos os segmentos.

Propaganda extraída da revista *Ótima s/a- informação que faz a gente pensar*. Edição 32- fevereiro /2009, ano 03, p.02-03.

Com base no contexto sócio-histórico, podemos analisar essa propaganda, observando como o enunciado foi construído e ressignificado pelos seus interlocutores.

Na visão bakhtiniana, em uma análise do ato, há necessariamente que se considerarem as inter-relações anteriores e posteriores, o que nos dá a impossibilidade de ver a ocorrência do ato de modo isolado. Em outras palavras, a avaliação do ato envolve uma postura ética, daquilo que é real ou dado.

Dessa forma, o ato da campanha no período em que foi publicado pode ser entendido como enunciado concreto que surge de um ato concreto para evocar outros atos, dito de outra maneira, parte dos casos alarmantes de dengue para conscientizar a população acerca das ações que devem ser tomadas por elas para diminuir outros casos.

A campanha pode, de forma análoga, ser entendida como obra estética, porque consideramos que o discurso instaurado nela está perpassado por outras vozes. Elas estão materializadas pelo discurso verbal e não-verbal.

Assim, temos, *a priori*, a cor como um elemento que deve ser considerado, posto que ela é componente importante das imagens, em outras palavras, "a cor está, de fato, impregnada de informação, e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos em comum" (DONDIS, 2003, p.64).

A cor é um modo semiótico muito versátil. Algumas das funções das cores em um texto são: atrair a atenção, guiar o olho, estabelecer uma determinada atmosfera e associações. Assim, o poder que a cor tem de prender a atenção do leitor é amplamente reconhecido.

As cores podem ser classificadas em quentes e frias. As cores quentes são as solares: amarelo, laranja e vermelho. As cores frias são as do mar e do céu: azul, verde e violeta.

Em uma campanha ou propaganda, por exemplo, a cor pode ser utilizada para diferentes finalidades. Assim, se uma mensagem requer mais atenção, empregam-se as cores quentes, se a mensagem tem uma prioridade mais baixa, usam se as cores frias.

Na campanha em questão, prevalece a cor amarela que abrange as duas páginas da campanha, isso reforça em chamar a atenção do leitor para a atual preocupação que atinge o estado de Mato Grosso. Já as outras cores: o vermelho, o laranja e o azul aparecem distribuídos de modo harmônico nas páginas, fica evidente, então, que são exatamente as cores do atual partido do governo do estado de Mato Grosso. Isso reforça a voz institucional, deixando evidente que o governo está preocupado com a população e por isso lança a campanha para informar a prevenção da dengue.

O enunciado verbal da campanha "Dengue! Este assunto é sério" juntamente com o não-verbal: a imagem de duas pessoas com as expressões faciais sérias denotam a seriedade da campanha, uma vez que as pessoas que participam da campanha são comediantes e, que nesse momento para tratar de um assunto sério, descaracterizaram de seus personagens para assumir a seriedade do assunto.

Esses atores regionais, que no dia a dia representam papéis sociais de pessoas comuns, ao participarem de uma campanha contra a dengue assumem uma responsividade ética. Segundo Sobral (2005), o agir do sujeito se refere aos planos ético e estético, ao ético (o processo – o agir no mundo, o que se liga diretamente à realidade) e estético (a valorização – a reflexão elaborada, portanto com acabamento – e não necessariamente acabada – acerca da ação ética realizada pelo sujeito). Esses dois elementos ligam-se às concepções de responsabilidade e responsividade, estudados por Bakhtin.

De acordo com Sobral (2005), a experiência de cada sujeito situado historicamente é sempre mediada pelo agir contextualizado e pela avaliação do sujeito, que lhe atribui o sentido a partir do contexto social dado. Logo, o agir de cada indivíduo, somado ao contexto social dado, a sua realidade de mundo, irá postulá-lo ou criá-lo, em termos estéticos.

Isso pode ser visualizado na campanha, em que os artistas descaracterizam-se dos seus personagens cômicos e assumem outro papel social. Ao fazerem isso, estão ressignificando a realidade para chamar a atenção do leitor para um fato de extrema seriedade. Essa seriedade é notada também no gesto feito com a mão apontando o dedo indicador para cima em direção ao enunciado verbal. Um simples gesto que diz muito, pois é exatamente a mão esquerda que faz o gesto, e nela há a presença de uma aliança de compromisso, de casamento. Logo, temos uma outra voz perpassando nesse embate dialógico, a voz social, a relação do casamento como um ato de responsabilidade, de compromisso sério, simbolizado pelo uso da aliança.

Assim, podemos dizer o sujeito estará sempre se constituindo no processo de interação com outros sujeitos, com outros discursos. Esses elementos são apresentados pelo Círculo de Bakhtin como elementos integrados, inseparáveis e constitutivos aos atos humanos, ou seja, o sujeito é considerado sempre de forma situada em uma dada situação social, histórica e concreta.

Bakhtin afirma que o sujeito responde por seus atos no mundo, ele é responsável por eles. O ato responsável corresponde ao ético, pois envolve o conteúdo do ato, o seu processo, valorado (avaliado) – ato estético – pelo sujeito com respeito ao seu próprio ato, quando reflete sobre ele e lhe dá um acabamento.

A concepção de estética resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica (lugar de fora, ainda que um fora relativo, pois uma posição de fronteira, lugar móvel, sem uma delimitação pré-determinada, de onde o sujeito vê o mundo com certa distância, a fim de transfigurá-lo na construção de seu discurso – sua veridicção do sujeito, fundada no social e no histórico.

A posição exotópica é a posição a partir da qual é possível o trabalho estético, a ação de construir o objeto estético.

Podemos, então, afirmar que, na campanha, ocorrem dois movimentos dentro do evento: a recorrência dos casos de dengue no estado de Mato Grosso e a busca pela conscientização da população da região. Esses movimentos, então, são ressignificados, de forma estética, por meio da valoração dada pela construção da campanha: um enunciado verbal: "Dengue! Este assunto é sério.", aliado a constituição do não-verbal: dois artistas regionais, comediantes, que se apresentam descaracterizados de seus personagens, para apresentar uma nova valoração acentuando a seriedade da campanha.

Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo:Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M (1952-1953/1979). Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-270.

BAKHTIN, M. M. (1975). *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. Traduzido por Aurora Fornoni Bernadini *et al*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

DONDIS, Donis A. *A sintaxe da linguagem visual*. 4.ed. São Paulo: Marins Fontes, 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogos: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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, p. 103-121.

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

Alberto Ramos LAUTENCHLAGER

Entre Bakhtin e Lacan: um limite para a alteridade?

Acerca da linguagem, Bakhtin é um dos teóricos mais interessantes para se estudar. Ele não é sempre linear, enxuto, homogêneo, mas transversal, denso, heterogêneo. Parece, por vezes, um outro que não ele mesmo, propriedade gerada que, como um enigma a ser desvendado, envolve o leitor, cativando-o numa estimulante busca pelo inapreensível. Pudera. Do contrário, não seria um falar sobre a linguagem.

Com a incorporação contemporânea do pensamento bakhtiniano no Brasil, as ideias de Bakhtin têm se disseminado em vários campos do saber, privilegiadamente no meio acadêmico, como em alguns cursos de Ciências Sociais e Humanas. Mas não é apenas nas Letras (Literatura e Linguística) ou na Educação (Pedagogia) que a perspectiva desse autor tem sido adotada. Também algumas vertentes da Psicologia como o Cognitivismo e a Psicanálise têm buscado e, por vezes, encontrado preciosos recursos teóricos e metodológicos para refletir (e / ou repensar) sobre a orientação conceitual e prática dadas as suas questões e modos de proceder. E o que encontramos nesse cruzamento entre linguagem, falar e proceder é o sujeito, produto da primeira e tributário do outro, seja ele real ou virtual.

Sob um outro ponto de vista, não menos heterogêneo, podemos ver, também, no que consiste a interação entre os sujeitos através da linguagem sob um prisma psicanalítico, mais especificamente, lacaniano. Não menos árduo, mas igualmente despojado de aridez, encontramos em Lacan algo que, à revelia de nosso controle, fala em nós, conosco e com os outros – o sujeito do inconsciente. Em Lacan, é não apenas a partir de um outro real e semelhante (por vezes, suporte físico de um

Outro), mas a partir do que ele chama (grande) Outro que o (sujeito do) inconsciente se manifesta, dando-se a reconhecer e constituindo nosso próprio ser enquanto sujeitos falantes. Mas em que essas noções de outro (e de Outro) em Bakhtin e em Lacan podem ser aproximadas? Podem elas ser aproximadas? Como elas se encontram dispostas em meio à heterogeneidade da linguagem e em que medida participam como meios de subjetivação contemporânea?

De poucos anos para cá, cada vez mais estudiosos pesquisando sobre diferentes temas têm procurado delimitar alguns pontos nodais através dos quais possa ser possível estabelecer um diálogo entre as ideias de Bakhtin e Lacan, mesmo considerando suas devidas peculiaridades. Situados dentro da Psicologia a partir de uma orientação psicanalítica, visualizamos algumas noções presentes nas obras desses dois autores cujas definições parecem apontar, dentro dos devidos limites, não para termos comuns, mas, talvez, bastante próximos.

Algumas delas são: heterogeneidade em Bakhtin e linguagem em Lacan, pensando a primeira como fluidez e instabilidade dos usos da linguagem e a segunda como as diferentes possibilidades que o sujeito tem para se expressar, tanto no nível verbal (enunciação) quanto no não-verbal (sintoma); dialogismo em Bakhtin e discurso em Lacan, entendendo o primeiro como princípio constitutivo da linguagem e como categoria mediadora entre sujeitos, e o segundo como uma prática capaz de produzir vínculos sociais entre sujeitos; intertextualidade / interdiscursividade em Bakhtin e ordem Simbólica em Lacan, compreendendo a primeira como um princípio que, por fazer interagir diferentes discursos, configura cada um deles diferentemente, e a segunda como uma espécie de "parâmetro" (ordem) sócio-cultural que regula e organiza inconscientemente o curso das ações individuais e dos relacionamentos interpessoais entre os diversos sujeitos e instituições sociais; polifonia em Bakhtin e enunciação em Lacan, considerando a primeira como a capacidade que um texto / discurso tem de evocar diferentes vozes sociais (pontos de vista) que discutem entre si e a segunda como uma fala permeada pelo inconsciente, capaz de evocar sua própria alteridade.

Dessa série de noções, parece-nos possível estabelecer como semelhança básica o fato de que, para ambos os autores, o uso da linguagem através das práticas discursivas exerce uma função de interação entre os indivíduos de um contexto comum, de forma que a intersubjetividade atue como condição de formação da subjetividade. Por outro lado, as teorias desses autores guardam particularidades que não podem deixar de ser assinaladas. Enquanto a vertente de Bakhtin coloca em xeque a dimensão ideológica do contexto social no qual os interlocutores interagem, a teoria lacaniana enfoca o caráter de alteridade que uma fala concebida inicialmente como unívoca é capaz de evidenciar, apontando para a presença das formações do inconsciente no discurso do sujeito como discurso outro de si mesmo.

No entanto, mesmo considerando essas disparidades, é difícil delimitar fronteiras precisas perante aqueles quatro pares de conceitos evocados anteriormente. Talvez alguns pontos comuns entre eles possam ser: a heterogeneidade de formas com que os sujeitos são capazes de manusear a linguagem; o dinamismo com que ela é capaz de produzir significações; a plurivalência com que ela afeta os sujeitos e diz deles; a propriedade com que ela modela a realidade e aproxima os sujeitos, produzindo motivos e necessidades acerca dos quais as práticas sociais organizam a existência dos sujeitos e da cultura.

É em torno dessas questões que nos motivamos a pesquisar sobre o assunto e escrever este texto, a fim de, numa interação dialógica com outras vozes, questões e olhares, expandir os horizontes de conhecimento e compreensão acerca das possibilidades e / ou limites para a realização (se possível) de nosso intuito.

Alda Mendes BAFFA (Mestre em Educação)

A palavra, o outro, a dialogia: alguns pressupostos teóricos bakhtinianos

1. Introdução

Neste trabalho, procuramos contemplar algumas concepções bakhtinianas e seu círculo a fim de compreender, diante de textos e discursos,a possibilidade de promover um debate, cujo ponto de partida seria a manifestação de outros interlocutores, de outros debatedores e que pudessem, de forma geral, dar sustancialidade as nossas reflexões. Pensando assim, é que recuperamos alguns conceitos, alguns recortes e neles tomamos um posicionamento contemporâneo diante de algumas tendências históricas discursivas do passado a fim de promover uma discussão no presente.

Posto isso e antes de fazer qualquer consideração acerca dos conceitos bakhtinianos, que é o nosso propósito, é necessário, em primeiro lugar, indagarmos em que época viveu este pensador, pois acreditamos que para se entender a obra e o pensamento de um autor, é necessário contextualizá-lo. Esse fato adquire uma especial relevância quando se trata deste autor, Mikhail Bakhtin, pois sua obra traz a marca do tempo em que viveu, e poucos pensadores se sentiram tão atraídos pelas diferenças no mundo quanto ele. Bakhtin atribuía a maior importância ao "não-finalizado", ao "vir-a-ser" e, portanto, não podemos, jamais, lhe atribuir um caráter conclusivo, um Bakhtin único e definitivo: "Bakhtin era um ferrenho opositor dos cânones, e pretender que alguma versão de sua pessoa seja a correta significaria estreitar numa camisa-de-força o filósofo da variedade, monologizar o cantor da polifonia" (Clark e Holquist 1998, p. 32). Por este viés é que procuramos fomentar algumas indagações sobre a obra deste pensador num determinado contexto histórico pelo qual atravessava o nosso país, ou seja, o discurso de uma classe formadora de opinião na época da ditadura militar.

2. A filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e algumas idéias no lugar ou fora do lugar comum

Quando refletimos para este universo da comunicação neste início de século, verificamos que as ideologias contemporâneas, de uma certa forma, universalizaram o mundo moderno, vivemos o mundo da comunicação generalizada, em que o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação que, mais recentemente, ganham incremento, fazendo com que, cada vez mais, aumente a possibilidade de comunicação entre as pessoas. Com isso, interagir nesta esfera de comunicação significa realizar atividades discursivas constantes em diferentes modalidades. Neste movimento, Bakhtin vem sendo visto, crescentemente, como um dos principais pensadores. Suas obras transitam pela lingüística, psicanálise, teologia, teoria social, a poética histórica, a axiologia e a filosofia da linguagem e, principalmente, as mídias. Sobre ele escrevem Clark e Holquist:

> Apresentava-se ao mundo como um indivíduo esquivo, contraditório e enigmático. Discriminava entre suas atividades públicas e sua vida privada do espírito, entesourando esta última ao máximo. Em seus pronunciamentos públicos, acomodava-se ao regime e à sua retórica. Quando solicitado a corrigir seus textos por motivos de censura, em vez de ficar ofendido ou mostrar-se aflito, passava sobre o assunto com um dar de ombros. Contudo, os textos de Bakhtin estão longe de ser meros exercícios de acomodação. Podem

> ser lidos em muitos níveis e ele sabia exprimir neles com grande habilidade as suas próprias idéias. Em seus escritos era simultaneamente um ideólogo apaixonado em relação a seu modo de ver e um ventríloquo impassível em relação às locuções aceitáveis em termos políticos". Opunha-se fundamentalmente à noção de que possa haver uma "verdade única (1998, p.30).

Mikhail Bakhtin (1895-1975) é tido como um dos pensadores mais fascinantes e enigmáticos do século 20. Dono de uma obra rica e original, publicou em 1929 seu trabalho sobre Dostoiévski e depois desta data nos brindou com várias obras e textos. Russo de nascimento, seus livros trazem uma lição de afirmação democrática e antiautoritária. Ele, que foi vítima direta da violência stalinista, mostra, nos seus textos, a importância da multiplicidade de vozes em nosso mundo. Sua luta antiautoritária revelou-se sobretudo em seus estudos sobre a linguagem: "a linguagem autoritária reduz tudo a única voz, sufocando a variedade e riqueza que existe na comunicação humana", escreve Schaiderman na abertura do livro *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*, de Beth Brait (org.). Schaiderman também analisa a chegada de Bakhtin ao Brasil. Diz ele que, em meados dos anos 60, Bakhtin já era lido nos países ocidentais, mas, "em nosso meio, porém, era quase impossível conseguir seus textos no original. Em 1964, as livrarias russas em nosso país tiveram todos os seus livros retirados para "exame", numa verdadeira operação militar, que acabaria em incineração pura e simples" (p.16).

2.1. A censura, regime militar e o professor

Era a época da ditadura militar aqui no Brasil, portanto, época de censura e, nessas condições, era difícil tratar de Bakhtin e dialogismo, principalmente na esfera da educação e total perseguição e vigilância aos professores e por quê? O professor é um formador de opinião e sua fala está atravessada de discursos, por exemplo, Bakhtin conceitua linguagem como uma visão de mundo, explorando as relações entre linguagem e sociedade, procurando explicar em que medida a ideologia determina a linguagem, revelando suas idéias marxistas na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Neste livro, expõe bem a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, colocando como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica:

> A fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (...) A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder. Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema (assim, a língua sagrada dos padres, o "terrorismo verbal" da classe culta), esta relação fica ainda mais evidente. (1999, p.14,15)

Com efeito, para Bakhtin a palavra é a "arena" na qual se confrontam os valores sociais contraditórios. Os conflitos manifestados no uso da língua refletem os conflitos de classe. Segundo a nossa censura, o regime militar da época (1964) acreditava que o professor representava uma ameaça ao regime militar, pois o professor tinha uma das maiores armas subversivas[1]: a palavra, uma vez que,

1 Zuenir Ventura, em seu magistral trabalho: *1968 O ano que não terminou*, no capítulo: *Os passos da paixão*, principalmente no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, explicita a caça aos intelectuais deste pais, entre muitos outros, a perseguição aos professores, jonalistas e artístas.

tomando como base Bakthin, a ideologia determina a linguagem nas interações com seus alunos e a palavra.

2.2 A fala do professor e o perigo do discurso atravessado

Bakhtin (1999) valoriza a fala e a enunciação, afirmando sua natureza social e não individual: a palavra "é o fenômeno ideológico por excelência. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social" (p.36). Segue explicando que a palavra é o material privilegiado da "comunicação na vida cotidiana". É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam. A palavra revela nossa consciência interior (discurso interior). E é devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona "como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico" (Bakhtin, 1999, p. 37).

A fala do professor em sala de aula é constituída por palavras. Palavras que calam, sugerem, transmitem ideologias, sugerem poder ou interagem numa relação dialética de fala e escuta entre interlocutores. É preciso lembrar que a palavra "está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação" (Bakhtin, 1999).

Assim, as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e na escola, nas diferentes reuniões sociais, no dia-a-dia, enfim, as diferentes formas de interação verbal acham-se estreitamente vinculadas às condições de uma situação social. Para se estudar e conhecer o discurso do professor é primordial que se conheça em que circunstâncias a interação verbal aluno-professor formador acontece na escola. A palavra, a interação verbal, a enunciação, vêm marcadas pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. É preciso contextualizar os discursos dos professores para que reflitam sutilmente as mais imperceptíveis mudanças, ideologias e transformações do sistema educacional de nossa época.

Como definir a palavra do professor? Quais são seus laços com a situação social em que está inserido? Dá voz ao aluno-professor para que ele fale, argumente, opine e se forme como sujeito autônomo, percebendo as lutas sociais, ideológicas que se travam no interior do discurso pedagógico?

Assim, as palavras, as enunciações do professor, precisam encontrar eco no seu interlocutor, seu aluno, e abrir espaço para que este se posicione. Para Bakhtin, a enunciação é "o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, é um elo da cadeia dos atos da fala" e, desta forma, se a enunciação do professor formador for:

> ... uma enunciação isolada fechada-monológica, desvinculada de seu contexto lingüístico e real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva[...], resulta numa teoria completamente falsa da compreensão. (BAKHTIN, 1999, p. 98-99)

Nesse tipo de enunciação, não há contrapalavras, pois ela tende a fechar sentidos. Qualquer tipo de compreensão deve ser "ativo, deve conter já o germe de uma resposta".

Mas o que seria compreender a enunciação de outrem segundo Bakhtin? E aí que encontramos a enunciação do professor: o que seria compreendê-la?

> ... Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais

> profunda e real é a nossa compreensão... A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1999, p. 131-132)

Complementando essa citação, diríamos, conforme Bakhtin, que 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 por meio do material de um determinado complexo sonoro". Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação, já 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 o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Bakhtin enfatizou o dialogismo que se caracteriza como a "inscrição do discurso do outro no discurso do enunciador".(Barros, 1994) Isso quer dizer que as palavras de um falante estão sempre perpassadas pelas palavras do outro; que, para constituir seu discurso, um enunciador necessariamente elabora o seu discurso a partir de outros discursos. Bakhtin não estava falando da troca de palavras entre interlocutores, mas de uma dialogicidade interna do discurso:

> ... reservando o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. Trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos. (BARROS, apud BRAIT (org.), 2001, p. 35)

Tendo como referência o dialogismo e a polifonia, será o professor formador o entabulador de um grande diálogo com seus alunos, no qual, polifonicamente, se ouvem as diferentes vozes. Nas interações discursivas que ocorrem na sala de aula, para explicar a concepção de voz que permeia a obra de Bakhtin, é importante, em primeiro lugar, entender o conceito a partir do princípio da exotopia, em que só o outro pode nos dar acabamento, assim como só nós podemos dar acabamento a um outro, porque, do lugar onde estamos, o nosso olhar visualiza apenas um horizonte. Só o outro tem um excedente de visão, motivado pelo espaço e pelo tempo, que pode completar o que falta ao nosso próprio olhar. Por este princípio de Bakhtin (2000), eu só posso me imaginar, por inteiro, sob o olhar do outro. A minha palavra (fala, voz) está inexoravelmente contaminada do olhar de fora, do outro que lhe dá sentido e acabamento.

> Em suma, a voz jamais fala sozinha. Ela é dialógica, estando nela incluída tanto a polêmica, quanto o consenso. A dialogicidade da voz não se circunscreve ao quadro estreito do diálogo face a face. Pelo contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perspassada sempre pela palavra do outro, é sempre e invevitávelmente também a palavra do outro. Falar do outro é, necessariamente, dar voz ao outro – a voz é um dos conceitos centrais do pensamento bakhtiniano, implica o mundo, para além de uma análise psicologista ou individualizada do dialogismo eu-tu, vai permitir, a partir do dialogismo, a polifonia das palavras. Ao ser lida, por via oral, escrita ou através da imagem, a palavra polifônica está carregada de histórias, está carregada de histórias das

> palavras dos outros. Dessa forma, o sentido da voz, em Bakhtin, é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas da memória semântico-social depositada pela palavra (PESSOA, 1999, p.18)

Se, como diz Pessoa, "a dialogização interna da palavra é sempre perpassada pela palavra do outro", também a voz do professor é perpassada pela palavra do aluno e vice-versa.

3. Considerações finais

Procuramos fomentar algumas discussões, pois a palavra é a "arena" na qual se confrontam os valores sociais contraditórios, com isso, constata-se que a voz do professor jamais fala sozinha, ela está atravessada por várias outras vozes. Desta forma, acreditamos que esta pesquisa e especialmente considerando o período de repressão militar, suscitamos alguns contrapontos e a possibilidade de enriquecer num dialogismo próprio do discurso bakhtiniano.

Referências

ANDRE, Marli. *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática .docente*. In: *Anais do encontro nacional de didática e prática de ensino*, 7, v2, Goiânia, UFGO, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem***.** 9ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da criação verbal***.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luiz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo,.polifonia, intertextualidade***.** 2ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BARTHES, Roland. *Aula***.** São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

BASTOS, Maria Helena C., (1997). *A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da Educação***.** Pelotas, nº 1, v. 1, p. 115-133.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido***.** Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CLARK, Katerina e HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin***.** São Paulo: Perspectiva, 1998

DURAN, Marília Claret Geraes. *Vida de Educadores: uma leitura dos referenciais teórico-metodológicos*. Revista Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo: Editora Umesp, 2001, p. 45-65

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido***.** 21ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e .Terra, 1987

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira***.** 3ª Edição. São Paulo: Editora Olho D'água, 2000.

_____. *Educação e mudança***.** 21ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar***.** 7ª Edição. São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Política e Educação***.** 4ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade***.** 22ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso***.** 5ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e .Bakhtin no Brasil*. 3ª Edição. Campinas: Papirus, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem***.** 4ª Edição. São Paulo:.Martins Fontes, 1997.

_____. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. 1ª Edição, Campinas: Mercado de letras/ALB, 1998.

HORIKAWA, Alice Yoko. *As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula.* Dissertação de mestrado apresentada ã Pontifícia Universidade Católica de SP, 2001.
ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento***.** 2ª Edição. Campinas: Pontes, 1987.
ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura***.** 5ª Edição. Campinas: editora da UNICAMP, 2000.
PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
PESSOA, Valda Inês Fontele. *As vozes das professoras sobre suas formações***.** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 1999.
TANURI, Leonor Maria. *História da Formação de Professores***.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 14: 61-68, agosto, 2000.
VENTURA, Zuenir. 1968 o ano que não terminou. São Paulo: Circulo do livro, 1988.

Alessandra Jacqueline VIEIRA

Algumas contribuições de Bakhtin para a área de aquisição da linguagem

É possível encontrar e aplicar a teoria de Bakhtin em diversas linhas de pesquisas relacionadas à linguagem, pois ela nos deixou grandes contribuições, ajudando a entender e interpretar alguns aspectos relacionados à comunicação verbal. A área de aquisição da linguagem é um exemplo, pois se apropria das concepções de Bakhtin para explicar alguns fenômenos da linguagem infantil. É preciso entender a linguagem da criança a partir de suas relações com o 'outro'. Quando trabalhamos com aquisição da linguagem temos de ter em mente que a relação *interacional* é fundamental, pois é a partir da interação entre a criança e o adulto (ou entre outras crianças) que ela cresce intelectualmente e desenvolve sua linguagem.

É nas trocas de conversas, na relação com outro, que a criança apreende e começa a compreender o mundo à sua volta. Desde seu nascimento, o infante é estimulado por sons prosódicos, que é o que primeiro ele entende da fala do adulto. É por volta dos nove ou dez meses que a criança passa a compreender o significado de algumas palavras, mas sempre por meio dos estímulos fornecidos pelo 'outro', que, na maior parte das vezes, são os próprios pais.

A teoria elaborada por Bakhtin sobre a linguagem pode ser encontrada desde a sua emergência, ou seja, no início do processo de aquisição da linguagem, pois a criança, desde muito pequena, se apropria da fala do 'outro', partindo de enunciados simples - como nas imitações da fala do adulto - até chegar às formas mais elaboradas, retirando as palavras de um determinado contexto de fala e inserindo-as em outro. É o que pretendemos discutir neste trabalho, relacionando o processo de interação, a relação dialógica, o intuito discursivo e a posição do 'outro' para a criança no processo de comunicação verbal.

Criticando as correntes linguísticas vigentes, que definiam a comunicação ou por meio de um sistema abstrato ou por processos individuais, que não caracterizavam efetivamente o processo de comunicação verbal, Bakhtin elabora suas teorias relacionadas à linguagem e a comunicação. Contrariando as idéias de Humboldt e até mesmo de Saussure (mesmo considerando seu trabalho muito importante para a linguística), ele evidencia a verdadeira natureza do processo comunicativo. A essas teorias, Bakhtin tecerá grandes críticas, defendendo, assim, suas concepções sobre a linguagem; dessa forma, ele nomeia a teoria de Saussure como um 'objetivismo abstrato' (língua como sistema abstrato) e a de Humboldt como 'subjetivismo

idealista' (a língua enunciação individual). (BAKHTIN, 1995). Para Bakhtin, Saussure ignora o fato de que, além das formas da língua, há também as *formas de combinação* dessas formas da língua, ou seja, ignora os gêneros do discurso.

Nesse sentido, Bakhtin demonstrará que a linguagem é um objeto social e a comunicação só é possível por meio de enunciados completos, ou seja, por enunciados passíveis de respostas, em um determinado contexto discursivo. As noções de 'receptor', 'emissor', etc, trabalhadas nas gramáticas, não representam a realidade da linguagem, pois no processo de comunicação verbal, os enunciados pressupõem o outro e o interlocutor espera uma posição responsiva ativa do outro - tomando a posição de enunciador em determinados momentos. Ou seja, os sujeitos participantes de uma dada comunicação se interrelacionam e tudo isso depende da noção de acabamento do enunciado.

É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado [...] A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. (BAKHTIN, 1997:299)

Essas noções são percebidas pela criança logo que começa a emergir a linguagem, o que notamos nos momentos em que a criança interage com o 'outro', como nas situações de perguntas e respostas. No contexto explicativo, a criança espera uma posição responsiva do outro, sabe que o outro também espera uma posição responsiva dela, e, ao argumentar com seu interlocutor, utiliza estratégias para defender sua argumentação de acordo com o que já foi dito, demonstrando seu ponto de vista.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado [...] reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural). (BAKHTIN, 1997:319).

Ao afirmar isso, o autor deseja mostrar que o enunciado só pode ser entendido no interior do *todo* verbal, ou seja, através das palavras do 'outro', utilizando-se de tudo o que já foi dito sobre o objeto, pela concepção que se tem do 'outro', e pressupondo ou precavendo-se das possíveis respostas do 'outro'. Apesar de Bakhtin não ter falado especificamente da linguagem da criança, o fenômeno do dialogismo pode ser encontrado desde a emergência da fala na criança. É por meio dessa relação dialógica que a criança é inserida na ideologia de seu mundo social, sendo inserida também em sua própria cultura.

A criança apreende o mundo por meio da palavra do outro, no processo de interação. Toda a fala de qualquer sujeito é dirigida ao outro, possui um destinatário, ou seja, é voltada para o social e só alcança seu sentido completo nesse *todo* social:

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. (BAKHTIN, 1997:293)

Ao falar sobre gêneros do discurso em *Estética da criação verbal*, Bakhtin define o enunciado e o diferencia das categorias do sistema, como as palavras e a oração. As palavras e as orações, como unidades do sistema da língua, não possuem expressividade, não carregam, por si sós, o sentido completo. É somente na cadeia da comunicação verbal, ou seja, no interior do enunciado, que ela adquire

determinada expressão pretendida pelo ouvinte. Quando queremos dizer algo, não selecionamos palavra por palavra para criar o sentido, pensamos no todo de nosso intuito discursivo, no que queremos dizer, para, então, escolhermos a palavra que nos dará o sentido almejado. E isso pode ser observado desde o início do surgimento da linguagem infantil.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). (BAKHTIN, 1997:301)

Nesse sentido, podemos inferir que uma criança não aprende as palavras isoladas, ao contrário, ela as recebe na relação com o outro, para posteriormente aplicá-las em contextos completamente diferentes. Daí se segue que ninguém aprende as palavras em dicionários, com sentidos completos e fechados, mas no processo de interação com a linguagem do outro, pois, as palavras só adquirem seu sentido completo no processo de comunicação, determinada por seu contexto enunciativo. Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte*, o autor nos dá o exemplo da palavra *bem*, que, descontextualizada, não adquire seu sentido concreto. Outro exemplo poderia ser a palavra "felicidade", que em geral, está relacionada ao contexto de alegria, mas que, eventualmente, poderia ser utilizada com um sentido irônico, como no enunciado "Esse trabalho só me traz felicidade!", que fora de contexto poderia suscitar outras interpretações.

As particularidades de uma comunicação são aprimoradas pela criança e, por meio da interação com o *outro,* ela adquire gradativamente os gêneros discursivos pertencentes à sua realidade; ela recebe, também, novos conhecimentos - como a escrita- e aprende a incorporar em sua fala os diversos gêneros utilizados pelas várias esferas de comunicação das quais ela participa. A criança aprende a fazer uso dos enunciados alheios, contestando-os, aprimorando-os, modificando-os, etc., conforme a necessidade no momento da enunciação.

Assim, a criança também faz uso das palavras do outro. Os nossos enunciados são sempre uma resposta aos enunciados anteriores e a tudo que já foi dito sobre determinado 'objeto' (BAKHTIN, 1997) e com a fala da criança não é diferente. As crianças fazem uso das palavras a ela dirigida, aplicando-as em outras situações discursivas. Assim, o autor explicita sobre a noção de palavras:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha,* pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 1997:313).

Não há diálogo no interior do sistema, entre sentenças, mas, sim, entre pessoas. A criança não aprende a falar por meio de orações e palavras descontextualizadas, mas por enunciados concretos, dentro de determinados contextos. Com o passar do tempo, ela consegue aprimorar e modificar os enunciados recebidos e inseri-los nos contextos necessários para defender ou argumentar seu ponto de vista. "As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 1997:314).

As teorias de Michael Bakhtin nos ajudaram muito a compreender as questões relacionadas à linguagem, entendidas não dentro do sistema da língua, mas como processo de comunicação verbal. Apesar de não ter tratado especificamente da linguagem da criança, sua teoria é perfeitamente aplicável, uma vez que considera o social, a interação, as relações dialógicas, a relação do outro na constituição da linguagem.

A partir do exposto, tentamos demonstrar como as concepções de Bakhtin contribuem para compreendermos de que modo ocorre a emergência da linguagem na criança, principalmente no que diz respeito ao processo interacional e as relações dialógicas da linguagem. O homem não pode ser compreendido fora a sua realidade social. Assim, ele é, desde seu nascimento, um ser social por natureza e depende de trocas interacionais com o outro para se desenvolver.

Referências

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____ *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Discurso na vida e discurso na arte* (1926). Trad. Inédita de Cristovão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. Freudianism: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Alexandre COSTA (UFG)

Ensaio sobre a desrazão dialógica: apontamentos sobre uma ontologia da compreensão

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo...
Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,
Nunca foi senão príncipe - todos eles príncipes - na vida...
Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma covardia!
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?
Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza[2]

2 Poema em linha reta, Fernando Pessoa/Álvaro de Campos (adaptado).

Neste ensaio gostaria de tratar dos paradoxos produzidos pela assunção radical de uma perspectiva bakhtiniana na formação do professor e no trabalho escolar. Parto do princípio de que posso, por comodidade, apenas apontar questões teóricas que julgo serem fartamente conhecidas por meus interlocutores: tomo para mim a mais-valia de sua repetição exaustiva em comentários acadêmicos. Meu pecado capital, no entanto, é me dar o direito de partilhar com meus interlocutores certa angústia axiológica: *o entremeio do comentário de autoridade e do acabamento estético da assimetria institucional seria o lugar legítimo e seguro do trabalho acadêmico?*

Ninguém o sabe, é claro; e não é coisa que se pergunte, mesmo porque isso "não existe". A não ser que se tenha, por exemplo, de trabalhar com a formação do professor na disciplina de estágio curricular; a não ser que se cometa o ato temerário de acompanhar os estagiários no âmbito do trabalho escolar da "escola-campo"; a não ser que não se queira usar da crítica fácil aos documentos oficiais da educação, como se isso desfizesse sua densidade constitutiva. E, mesmo assim, neste caso ainda seria necessário abrir mão do acabamento mágico dos gestos enunciativos eruditos e do ilusionismo pelo qual é possível fazer brotar o conhecimento objetivado de uma cartola chamada de "não-lugar".

Gostaria que fosse possível discutir, nesta roda de conversas bakhtinianas, os meios de recuperação dos efeitos constitutivos disso que chamarei de *desrazão dialógica*: a assunção de uma práxis derivada da preservação metodológica da eventicidade, do reconhecimento radical do ato de compreensão como núcleo constitutivo e inalienável da ação pedagógica, diante da "razão instrumental" do controle e da produtividade na educação.

Parto daquilo que Geraldi me permite pensar em seu texto *A aula como acontecimento*, mas também do que não me autoriza a dizer: a validade do conhecimento acadêmico depende de sua objetivação mesmo que o ato de compreensão esteja no espaço de eventicidade da ética. E incluo nesse propósito uma derivação axiomática de *Para uma filosofia do ato*, mesmo que já saiba que seu último postulado possa ser invertido[3]:

> a) a realidade do Ser é sempre o devir, o processo;
> b) o discurso teórico é sempre uma objetivação parcial dessa realidade;
> c) todo e qualquer nível de objetivação não está isento em relação às suas limitações, ou seja, deve reconhecer operacionalmente sua precariedade;
> d) a produtividade de qualquer abordagem objetivante resulta dos níveis e relações que possa construir para o Real, de acordo com seus propósitos;
> e) todo dispositivo teórico-metodológico, ou seja, objetivo, será sempre mais produtivo quanto menos depender dos aspectos do Real que exclui.

Gostaria, portanto, de pensar as práticas de formação do professor e do trabalho escolar, considerando as demandas de objetivação e de acabamento estético da interação como epifenômenos da ética de uma ontologia da compreensão. Advirto, entretanto, que de minha consideração sobre a primazia da eventicidade implicada no ato ético da compreensão não decorre que ela seja suficiente. Acredito que as práticas se dão em contextos altamente estruturados e que o apagamento da necessidade de seu gerenciamento não é outra coisa senão o re-estabelecimento da soberania do sujeito.

3 A última derivação axiomática já foi categoricamente contestada pelo professor Geraldi, a quem agradeço a orientação opositiva. (Ver Costa, 2008a).

Como se vê, uma 'ontologia da compreensão' não é equiparável, em princípio a uma 'ontologia do presente' ou, pelo menos, não o é nos termos como esta última tem sido considerada por pesquisadores ligados às análises do discurso, às linguísticas aplicadas e às historiografias que se tomam como "pós-modernas". Tal proposta, enfim, talvez seja também "destinada ao fracasso", como a tentativa de Bakhtin de estabelecer sua objetivação do Ser, o que não me impede de tentar dizê-lo e colher prazerosamente suas refrações residuais.

Discutirei a seguir a relação paradoxal entre a constituição de um dispositivo de geração de compreensão, objetivado a mais de duas décadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e de uma nova ordem de discurso na educação brasileira, cujas condições de produção desativam sistematicamente tal dispositivo nos aparelhos de formação acadêmica e escolar. Nesta discussão, incluo o modo como as diferentes perspectivas da 'ontologia do presente' e da 'ontologia da compreensão' podem ser diferenciadas e mesmo tratadas como contraditórias.

A constituição do dispositivo de geração de compreensão

Como resultado de intensos debates acadêmicos e também, em alguma medida, das práticas da sociedade educacional organizada[4], a partir de meados da década de 1990 começou a ser implantada no Brasil uma nova ordem de discurso da educação. Seu fundamento básico, segundo me parece[5], foi o estabelecimento de uma nova matriz epistemológica para o trabalho escolar brasileiro e, por consequência, para a formação do professor. Por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Estado brasileiro definiu desde então que as práticas escolares sejam organizadas sobre os eixos epistemológicos da interdisciplinaridade e da transversalidade e de sua operacionalização por meio da organização pedagógica em torno dos gêneros discursivos.

Em discordância parcial da formulação inicial dos PCN e de alguns de seus comentadores, penso que os novos paradigmas permitem uma reconfiguração do trabalho escolar que seria descritível, minimamente, nos seguintes termos:

1. Os eixos epistemológicos da interdisciplinaridade e da transversalidade e sua operacionalização por meio dos gêneros discursivos atravessam a organização disciplinar das condições de produção tradicionais do aparelho escolar, gerando a deformação de suas relações de tempo, espaço e interação.
2. A organização disciplinar mantém uma permanência hegemônica, a qual, no entanto, se reduz gradativamente à medida que práticas como as de projetos pedagógicos reorganizam os elementos redundantes dos compartimentos tradicionais.
3. A interdisciplinaridade produz uma verticalização do processo abstratizante dos conhecimentos objetivados das disciplinas tradicionais por meio do reconhecimento de noções que lhes são comuns: ordem, código, perspectiva, tradição etc.
4. A transversalidade, em movimento contrário, concretiza as noções abstratas do conhecimento objetivo das disciplinas tradicionais, recortando narrativamente questões do mundo da vida centradas não apenas no seu reconhecimento mas no seu enfrentamento como situações-problema.

4 O termo é de Dermeval Saviani (2004) e se refere a diferentes práticas de ação e reflexão dos trabalhadores da Educação.

5 Discuto isso com maiores detalhes em Costa (2008b).

5. Os gêneros discursivos, como unidades da ação pedagógica, demandam a entrada de práticas de sociais em condições de produção menos escolarizadas e são constitutivamente relativos à transversalidade.

Tomados esses elementos da forma como os compreendemos, os PCN constituiriam um *dispositivo de geração de compreensão*, trazendo a eventicidade da contrapalavra para o espaço escolar e demandando o gerenciamento dialógico implicado nas questões transversais e na organização pedagógica centrada em gêneros. É nesse sentido que penso que essa parametrização pode ser vista como uma expansão operacional dos princípios que Geraldi aponta no já referido texto que trata do acontecimento como constitutivo do ensino. Aliás, é em *Portos de passagem* que parametrização para o ensino de língua portuguesa vai buscar um tratamento da operacionalização dialógica para questões discursivas, textuais e gramaticais[6]. O texto oficial recupera a abordagem das atividades de linguagem por meio de sua categorização em 'linguísticas', 'epilinguísticas' e 'metalinguísticas', uma classificação operacional perfeitamente homológica aos elementos da nova matriz epistemológica:

1. A primazia das atividades linguísticas é condizente com o uso da linguagem a serviço de práticas reais e implicadas em questões transversais;
2. A implicação dos sujeitos participantes em atividades densas de propósitos e consequências demanda o trabalho epilinguístico, derivando para todos os campos disciplinares a reflexão sobre a linguagem.
3. O trabalho epilinguístico constitui a necessidade metalinguística, cuja objetividade é transferível a qualquer outro campo de saberes.

Assumidas essas relações, me arriscaria a dizer que os novos elementos constitutivos do trabalho escolar tornam sua organização operacionalizável por séries de séries de acontecimentos e de suas relações de compreensão, sujeitos às demandas de acabamento estético das interações e da objetivação dos conhecimentos disciplinares, sempre com a primazia do princípio da respondibilidade. De fato, é possível dizer que essa proposição curricular tem emergido no espaço da educação brasileira e, em alguma medida, deformou as práticas tradicionais de ensino. O que discutirei a seguir, no entanto, é como a nova ordem de discurso da educação implementou-se de modo a reduzir os efeitos acima mencionados.

Uma alegoria maniqueísta: o Mal se faz melhor pelos caminhos do Bem

Os mecanismos de redução dos efeitos da proposição desse dispositivo de geração de compreensão são reconhecíveis em, pelo menos, três espaços ou direções, os quais passarei a discutir, ainda que muito brevemente.

Em primeiro lugar, desde os governos de Fernando Henrique Cardoso e ainda nos de Lula, as condições de implementação das políticas públicas de educação se produzem, em grande medida, no avesso da direção dos PCN. Seus dois pilares principais são a adesão vertical e reprodutiva aos conteúdos e formatos dos programas federais imposta pela geração de acesso a recursos financeiros, de um lado, e a formação continuada dos professores, de outro. Com relação ao primeiro aspecto, à autonomia da produção do projeto político-pedagógico das escolas sob a autoria de seus docentes, impõe-se uma cadeia de pacotes prontos sempre reproduzidos por instâncias burocráticas que se encontram fora do trabalho escolar e usufruem de condições financeiras e técnicas absurdamente superiores às das

6 Entendidas como relativas tanto à língua como ao discurso.

escolas. Com relação ao segundo, os processos de formação continuada são produzidos a partir da reafirmação ideológica da incompetência do professorado e da produção de capacitações fragmentárias e sempre hierárquicas. Seu funcionamento é muito mais benéfico, simbólica e financeiramente, para as instituições de ensino superior e seus professores do que para as escolas e seus docentes.

Em segundo lugar, os locais de formação docente inicial e de reflexão sobre o ensino funcionam de modo plenamente disciplinar, com raras experiências de interdisciplinaridade e de transversalidade. Apesar da moda acadêmica de proclamar discursos sobre trandisciplinaridade, sobre rompimento dos compartimentos tradicionais do conhecimento e sobre agendas éticas, basta examinar o funcionamento dos cursos de formação do professor para verificar o contrário. Vige na Universidade brasileira o produtivismo dos rankings acadêmicos e a produção de pseudo-espaços transdisciplinares que são verdadeiras sociedades de discurso, no sentido foucaultiano, e em cujo funcionamento se pode reconhecer diferentes "darwinismos institucionais"[7].

Essa luta predatória por espaços e recursos simbólicos e financeiros, me leva a referir, finalmente, o aspecto mais perverso e mais curioso da discussão dessa temática. No escopo da razão instrumental que lhe é característica, o produtivismo acadêmico constitui representações apologéticas de si mesmo, sempre baseadas na proclamação do rompimento das demandas de objetivação de suas práticas e dos conhecimentos que lhes conferem identidade. Ao condenar as demandas de objetivação de suas práticas de pesquisa e de ensino, as novas sociedades de discurso que surgem no interior da academia constituem espaços de engajamento de pesquisadores e de todo o alunado por meio do princípio da repetição autorizada do comentário: os recém-chegados são interpelados a repetir os comentários melhor avaliados por aqueles que têm mais poder; produz-se, então, um campo de objetividade como um espaço de implicitude.

A vontade de verdade que rege os discursos e as práticas acadêmicas afasta-se, cada vez mais, dos processos de compreensão dos enunciados, alojando-se, sobretudo, em posições enunciativas hierarquicamente submetidas ao império de um sujeito erudito e de suas referências às origens soberanas da palavra. Nos dias de hoje, de forma surpreendente, ressurge o valor de verdade regulado pela referência de autoria. Pode-se questionar, portanto, por que esse a vontade de verdade da academia se tem afastado do acabamento estético de uma interlocução constituída pelo acontecimento da compreensão, reafirmando-se imperativamente em posições enunciativas. Pode-se perguntar por que isso ocorre justamente no auge das "ontologias do presente".

Um aspecto recorrente desse processo de "invocação do direito à descontinuidade" é a autoliberação de qualquer demanda de objetivação, resguardando a soberania de sujeitos soberanos cuja principal atividade é a de fortalecer o acabamento estético de seus lugares enunciativos. Uma ontologia da compreensão só pode constituir-se em sentido contrário: a assunção de um espaço de objetividade que lhe retire o poder absoluto da palavra. É exatamente a estabilidade mínima e pouca dos campos de objetividade que permite a sujeitos com acúmulos desiguais de capital político e simbólico encontrarem-se e constituírem espaços éticos de compreensão.

Finalmente, e para achar um modo de encerrar essa reflexão, talvez seja possível invocar a noção de refração do trabalho bakhtiniano (ou de "difração", tal

7 Penso aqui na reflexão de Bourdieu sobre os usos sociais da ciência (BOURDIEU, 2004).

qual aparece n'Arqueologia do saber de Foucault). É evidente que no processo permanente de respondibilidade, pelo qual os enunciados se refratam *ad infinitum*, todo discurso teórico será apenas mais um comentário. *A questão é como se pode ou se deve lidar com os resíduos de permanência que tendem a formar campos de objetividade para qualquer área das práticas sociais*. No âmbito das práticas educativas, seja no trabalho escolar ou na formação inicial ou continuada do professor, pode-se perguntar, por exemplo, de que maneira seria possível instaurar um trabalho interdisciplinar e cooperativo sem que se produza um espaço mínimo de objetividade e de categorização a partir do qual se instaure o difícil processo de interlocução e de acabamento estético dessa já frágil posição de sujeito. E o que vale para os professores, entre seus pares, vale em dobro para os professores em formação.

Como já disse, essa discussão talvez seja desnecessária, inadequada e, com certeza, deselegante. Mas ainda que não seja assunto digno da nobreza acadêmica, confesso que me interessa. Tenho aprendido que aquilo que é constitutivo é muito mais impactante do que o que é simplesmente manifesto; e tenho descoberto que o desconforto dos meus alunos não advém de ter de entregar tarefas ou reproduzir discursos linguístico-pedagógicos ou mesmo de operacionalizar intervenções práticas na escola com melhores ou piores condições de trabalho. Para muitos, não para todos é verdade, o despropósito é ter de lidar com o gerenciamento dialógico da proposta transversal e interdisciplinar do trabalho escolar.

A dialogia, penso eu, é hoje uma "desrazão" no espaço da razão instrumental das práticas acadêmicas. Do lado de fora da academia, a insuficiência das nossas tantas "ontologias do presente", é essa sua "autossuficiência". Reconhecemos o mundo, indicamos soluções, desconstruímos tudo ao nosso redor por meio de uma palavra soberana que finalmente libertou-se de qualquer responsabilidade, de qualquer responsividade: a vontade de verdade reduziu-se finalmente a uma vontade de potência virtual.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução brasileira inédita.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência. Para uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

COSTA, Alexandre. O fantasma estruturalista e a análise de discurso crítica. In: *Anais do III Simpósio Internacional sobre análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. [2008a]

_____. Interdisciplinaridade e transversalidade: considerações sobre a epistemologia do trabalho escolar brasileiro. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. V. 9 (2) Brasília: Thesaurus, 2008. p. 25-44. [2008b]

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PESSOA, Fernando. *Quando fui outro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

Aline Maria Pacífico MANFRIM COVRE

A prática da dialogia para uma compreensão mais humana da educação

Na realidade brasileira contemporânea, é consenso admitir o fato de a instituição escolar passar por uma crise no que se refere à discrepância existente entre o que a escola oferece ao seu público e a demanda que a mesma espera desta instituição.

Se pensarmos em termos generalizantes, podemos reconhecer que a escola elege um padrão de sociabilidade e bom comportamento e procura, a partir desta referência, educar seus alunos para que eles entendam que esta seria a melhor forma de conviver na sociedade.

Entretanto, os estudos sobre educação na contemporaneidade nos provocam a entender que, apesar da força do discurso da homogeneidade e da igualdade, sempre houve diversidade na escola. Esta provocação nos leva a considerar que devemos assumir esta realidade nas atividades humanas promovidas pela escola e pode ser um passo fundamental para que esta instituição se mantenha necessária socialmente nos dias de hoje.

Esta necessidade deve ser construída a partir da compreensão de que é a DIALOGIA que possibilita a existência de intercâmbio e comunicação entre subjetividades. Ser dialógico significa abrir-se e considerar a alteridade na construção dos sentidos sociais aos recursos culturais compartilhados pelas sociedades.

Em termos educacionais, este comportamento dialógico efetiva-se por meio de dois aspectos principais, que, obviamente, se entrecruzam:

1. A prática discursiva da dialogia;
2. A prática cotidiana da dialogia.

É a busca para amadurecer esta questão que direciono agora meus estudos.

Amanda Bastos Amorim de AMORIM

A concepção bakhtiniana de sujeito no estudo das afasias

Uma das primeiras preocupações que surgem no princípio de um estudo é sobre a concepção de sujeito que será utilizada. Apresentam-se, inicialmente, duas opções extremas e mutuamente excludentes: o sujeito assujeitado e o sujeito fonte do sentido, destacado de qualquer lugar social, histórico ou ideológico. No estudo das afasias, entretanto, nenhum desses extremos serve adequadamente à pesquisa, pois vemos, nos sujeitos afásicos, tanto uma dimensão histórica e ideológica quanto uma dimensão individual, única em cada afásico:

Devemos admitir que os sujeitos afásicos estejam de fato mais condicionados aos fatores extra-lingüísticos, contextuais e que sejam, por isso mesmo, mais dependentes dos enunciados dos seus interlocutores do que os sujeitos não-afásicos para expressar seu querer-dizer". (Novaes-Pinto, 1999: 167)

A concepção bakhtiniana de sujeito é adequada ao estudo das afasias numa abordagem enunciativo-discursiva porque apresenta um outro caminho, que concilia a observação de um dado contexto e as variações individuais, que advêm do estilo, único para cada indivíduo. Um enunciado que sintetiza essa concepção é a seguinte: "A escolha de *todos* os recursos lingüísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada" (Bakhtin, 2003: 306). O uso

do termo "escolha" e o dialogismo constituindo a enunciação – já que a resposta antecipada do outro faz parte do enunciado do falante – indicam esse duplo caráter do sujeito para Bakhtin. Sobral (2008: 22) sintetiza essa concepção de sujeito:

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção "negociada" do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido quanto um sujeito assujeitado. A proposta é a de 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.

Uma evidência forte que vemos em nosso estudo sobre afasias é a pouca eficiência dos testes-padrão para o diagnóstico das afasias. Como as tarefas são descontextualizadas, é comum que os sujeitos tenham resultados piores do que quando estão em situações dialógicas. Coudry (1988) mostra como a tarefa contextualizada apresenta resultados mais significativos com dados como o do sujeito **N**, que falha no teste de nomeação, mas acerta quando a nomeação se dá dentro de um certo contexto:

> **INV**. – O senhor está sentado onde?
> **N**. – Cadera. (E acrescentou:) Se você tivesse perguntado o nome, eu não sabia. Mas assim lembro. Se pergunta "o que é isso", não sai.

Bakhtin (2003) aponta os problemas do isolamento das orações, que podemos estender para a descontextualização das tarefas dos testes-padrão.

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele.

Uma vez que a concepção bakhtiniana de sujeito está tão fortemente ligada à noção de dialogismo, ela nega os extremos excludentes e favorece a análise de dados contextualizados. Dessa forma, embora não encontremos em Bakhtin propriamente uma metodologia a seguir, estão em sua obra as diretrizes conceituais básicas de nossas pesquisas.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

NOVAES-PINTO, R. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. Tese (Doutorado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. *Avaliação de compreensão de linguagem: análise de resultados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos versus análise discursiva de episódios dialógicos***.** Veredas (UFJF), v. 1/2007, 2007.

SOBRAL, A. "Ato/atividade e evento". In: Brait, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

Ana Maria Pires Novaes (UNISUAM/UNESA)

Linguagem, interação e gêneros discursivos:
reflexões em torno das questões centrais da proposta bakhtiniana

Bakhtin, ao considerar o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem, coloca o texto como questão central de investigação das ciências humanas, concebendo-o como um objeto lingüístico-discursivo, social e histórico. Para ele, o aspecto essencial da linguagem não é o sistema abstrato de formas lingüísticas, mas o fenômeno da interação verbal que se realiza por meio da enunciação. Na verdade, quando formaliza seu próprio conceito de linguagem, tem em mira uma crítica ao "objetivismo abstrato" e ao "subjetivismo idealista". Entretanto, segundo Brait (2001:98-99), o conjunto da obra do pensador russo revela o reconhecimento do papel da língua na constituição do universo significante e o da literatura enquanto gênero discursivo privilegiado no tocante "à representação da complexa natureza dialógica da linguagem".

Ao propor uma terceira via de enfrentamento das questões da linguagem e discutir a lingüística saussuriana, mais especificamente a contribuição de Saussure, Bakhtin (1986) reconhece as coerções do sistema a que o falante está sujeito e isso se reflete na distinção que faz entre significação e tema ou sentido Aquela, ao integrar a parte técnica, geral, compõe o nível reiterável da língua; este, construído na "compreensão ativa e responsiva" é o componente não reiterável, concreto, particular, único, relacionado aos efeitos de sentido produzidos em uma enunciação específica. Essa noção proposta por Bakhtin deve ser pensada como o movimento dialógico da enunciação: o locutor enuncia em função da existência de um interlocutor real ou virtual de quem quer uma atitude responsiva – uma réplica, uma reação – antecipando o que o outro vai dizer, ou seja, projetando o lugar de seu ouvinte.

Brait (2002:149), ao reiterar sua avaliação da obra bakhtiniana, destaca que, embora com uma outra concepção de língua, esse pensador ressalva a idéia de coerção do sistema, "não como entidade abstrata, mas enquanto componente vivo das atividades de linguagem". Também em relação às posições da estilística, Bakhtin não ignora a questão do estilo e do individual, mas considera que apreender a dimensão estilística não constitui objeto suficiente para o estudo da linguagem em uso. Para a autora, coerção e estilo, retomados e reconsiderados na perspectiva interacional da linguagem, vão se associar ao conceito de discurso e, especialmente, de gênero discursivo. Ao oferecer a noção de gêneros, Bakhtin redimensiona duas instâncias que já estavam nas duas tendências por ele discutidas.

Cumpre assinalar que, quando se liga a definição de gênero discursivo estritamente às esferas da atividade humana, ela pode parecer estar atrelada a certo determinismo e indicar que os indivíduos estariam impossibilitados de criar ou modificar um gênero, visto que o tema, a estrutura composicional e o estilo seriam características a que o falante se sujeitaria.

Faïta (2001:162-164), ao discutir a controvérsia do "determinismo" bakhtiniano e o destaque, amplamente, dado ao predomínio do coletivo, do social sobre o individual e o subjetivo, pondera que, na análise de cada conceito que emerge da obra de Bakhtin, é preciso considerar sempre o percurso do autor numa "freqüentação interativa da obra": "os textos que testemunham uma evolução do pensamento exigem uma volta aos estágios anteriores, para medir a distância que os

separa, inferir, das diferenças observadas, o sentido do trabalho realizado no intervalo"

É preciso, portanto, que o estudioso, ao utilizar-se de um conceito, a partir das propostas de Bakhtin, tenha sempre uma preocupação com o caminho percorrido pelo autor e com a relação que tal conceito mantém com os demais.

O conceito de gênero discursivo, por exemplo, explicitado em *Estética da Criação Verbal*, já está anunciado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, quando, ao tratar de tema e significação (1986, 128-136), Bakhtin fala das relações entre as formas lingüísticas, presentes em determinada composição, e os elementos não verbais da situação. Segundo Brait (2002:146-147), nesta obra, o autor já esboça esse conceito, em consonância com os de interação e estilo, quando se refere "aos temas que povoam as comunidades humanas e como esses temas aparecem a partir de determinadas formas de composição e de determinados estilos".

Assim, para que não se adote um conceito "determinista" de gênero discursivo, é preciso que se considerem, na sua formulação, as esferas das atividades humanas e as especificidades das práticas da linguagem numa relação dinâmica, dialógica com as condições de produção e recepção.

Ao se referir à escolha de palavras realizada pelo locutor na formulação dos enunciados, Bakhtin (2000:311-312) reafirma a relação entre as práticas sociais, a interação e os gêneros discursivos:

> Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de outros enunciados, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero.

Os gêneros são, na verdade, estruturas que se sedimentaram, cristalizações de práticas sociais que se distribuem tanto pela oralidade quanto pela escrita e foram se constituindo historicamente, na medida em que novas atividades foram realizadas pelos indivíduos. Não são estáticos; ao contrário, estão sujeitos a mudanças decorrentes das próprias transformações sociais. Nas práticas discursivas, a adoção de um gênero, considerado o mais adequado à expressão de determinadas intenções e à situação interativa, implica não só a aceitação de suas singularidades mais constantes, mas também sua adaptação à criatividade dos agentes, que, adotando um estilo próprio, contribuem para a transformação dos modelos.

Bakhtin, fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico, considera a linguagem em sua historicidade constitutiva. Os sujeitos sócio-historicamente organizados, constituem os sentidos na interação verbal, e o enunciado, produzido sempre em um contexto específico, caracteriza-se como unidade real de comunicação pela possibilidade de estabelecer uma alternância dos sujeitos falantes. Assim, na visão bakhtiniana, "compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente [...] Compreender é opor à palavra do locutor uma 'contrapalavra'" (BAKHTIN, 1986:131).

Ao assumir que o enunciado, enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, "está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto", Bakhtin (2000:320) esclarece:

> [...] o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado desde o início,

> elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. [...] Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal.

Na perspectiva bakhtiniana, a questão do dialogismo tem uma dupla e indissolúvel dimensão: a de diálogo entre interlocutores e a de diálogo entre discursos. A primeira, diz respeito às relações entre sujeitos que interagem; a segunda, configura as vozes que ecoam da comunidade, da cultura, enfim, da vida em sociedade. Nesta dimensão, o discurso de um indivíduo interage com outros discursos, explícita ou implicitamente; é tecido também por outras vozes que, ao emergirem de um contexto mais amplo – da história, da memória – se entrecruzam, se completam, polemizam entre si na construção de sentidos. Desse modo, um enunciado, produzido em um momento sócio-histórico determinado, não pode deixar de refletir um diálogo social mais amplo, em que estão presentes também aspectos sócio-ideológicos. No entanto, é necessário observar que o diálogo com outros discursos do universo social, ou mesmo com o do interlocutor, não anula o sujeito no ato discursivo. Ao falar em relação dialógica, Bakhtin não insiste na síntese, "mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem" (BRAIT, 2001:98).

Ao estabelecer o dialogismo como condição da linguagem, Bakhtin descarta a possibilidade de uma enunciação monológica. Assim, mesmo que em situação de solilóquio, é necessário que o EU simule a presença do OUTRO, posto que o que diz depende da realidade ou fantasia de que crê estar falando, ou seja, das próprias reações que possa antecipar. Há, nesse caso, no dizer de Benveniste (1976, v. 2), um diálogo interiorizado (falado em "linguagem interior") entre um locutor e um ouvinte.

Nesta perspectiva, todo discurso é uma realização interativa, fruto de uma atividade verbal entre sujeitos atuais ou não, co-presentes ou não, que, reciprocamente, se influenciam. Em outras palavras, o "falar", ou seja, a linguagem em sua função externa de modo de comunicar, é essencialmente um processo dialógico.

Quando se interage com alguém, os enunciados se organizam a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor tenha sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e crenças, das relações que se estabelecem e impõem limites sobre o que pode ser dito, como pode ser dito e por quem. Para que esse objetivo seja atingido, os usuários de uma dada língua, em qualquer atividade de fala ou escrita, combinam saberes lingüísticos e saberes socioculturais. Ou seja: a competência do locutor não se limita ao domínio dos signos e das possibilidades previstas no sistema verbal. Ao organizar o texto de maneira a compreender e a se fazer compreender, o locutor, além do instrumental lingüístico oferecido pela língua enquanto sistema, mobiliza normas e estratégias de uso que se combinam com regras culturais, sociais e situacionais, conhecidas e reconhecidas pelos participantes do evento interacional. O esforço na produção do enunciado se manifesta por marcas que esse locutor deixa no texto e que funcionam como pistas para que seu interlocutor possa compreendê-lo. A compreensão, sob o prisma da interatividade, torna-se atividade altamente complexa de produção de sentido, realizada por parceiros que interagem numa dada situação sociocomunicativa.

Conceber, na perspectiva bakhtiniana, o processo de interação como o aspecto essencial da própria linguagem, implica pensá-la como prática, como atividade. A língua é histórica, social e se manifesta, concretamente, como textos orais e escritos. Nos seus dois modos de uso, "é uma prática social que contribui para

constituir, transmitir e preservar a própria memória dos feitos humanos". (MARCUSCHI, 1998: 141)

Pode-se afirmar que, num texto, quer oral quer escrito, não só o dito, o que está explicitado, significa, mas também os diferentes modos de dizer, os pressupostos, os implícitos dos mais variados tipos, o conhecimento de mundo dos interlocutores, o conhecimento partilhado, enfim, todo o evento da enunciação participa da produção de sentido. Constituída historicamente, a língua vem marcada pelos usos e pelos espaços sociais desses usos e, por isso, nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, fechado em si mesmo. Desta concepção, decorre um ensino de língua que, deixando de ter como foco principal o código lingüístico, valoriza a análise de textos em diferentes atividades interlocutivas. Há, também, que se dar importância maior ao trabalho com os gêneros pela oportunidade de fazer chegar à sala de aula a língua nos seus mais diversos usos, dos mais informais aos mais formais, em situações da vida cotidiana.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ensino Superior).

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, Beth. Interação, gênero e estilo. *In*: PRETI, Dino (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: HUMANITAS/FFLCH/USP, 2002, p.123-157.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2001, p. 91-104.

FAÏTA, Daniel. A noção de "gênero discursivo" em Bakhtin: uma mudança de paradigma. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Ed.da UNICAMP, 2001. p. 159-177.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. *Rev. da ANPOLL*, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n.4, p.137-156, jan./jun.1998.

Ana Paula FIORE

O pensamento bakhtiniano na atualidade

Filósofo da linguagem e detentor de uma linguística considerada "trans-lingística" por ultrapassar a visão de língua como sistema, Bakhtin nunca entendeu a língua isoladamente, mas analisando linguisticamente e incluindo fatores extra-linguíticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc.

O dialogismo para Mikhail Bakhtin influenciou e até antecipou as principais orientações teóricas sobre texto e discurso, considerando o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido de qualquer discurso.

Essa presença de uma voz, a partir de outra, não é uma teoria científica, mas uma filosofia, um conjunto de conceitos. Um objetivo qualquer do mundo exterior ou interior mostra-se sempre perpassado por ideais gerais, por pontos de vista, por apreciações alheias. Não há nenhum objeto que não apareça cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que o circundam. Por

conseguinte, toda palavra dialoga com outras, sendo assim as relações dialógicas são entendidas como espaços de tensão entre vozes sociais.

No entanto, o filósofo russo não nega a existência da língua, nem condena seu estudo, ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades linguísticas, mostrando que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o real funcionamento da linguagem. Bakhtin queria construir uma ciência que fosse além da linguística, examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento.

Se o conceito bakhtiano fosse aplicado aos estudos didáticos escolares, a gramática seria estudada para ser aplicada ao cotidiano e não para reverter-se em notas ou vagas nos vestibulares ou concursos, ela carregaria o próprio prazer de aperfeiçoar e não aprender uma linguagem, sendo assim, a gramática e a literatura deveriam ser ensinadas e aprendidas por paixões a elas e porque não dizer, por respeito a nossa linguagem e a suas interpretações, uma vez que é através desses estudos que conseguimos ter noção do quão respeitável e poderosa é a nossa linguagem dialógica. Sendo assim o dialogismo bakhtiniano mostra-nos como lidar com a gramática e a literatura de forma "dialógica" e apaixonada, sendo seu uso caracterizado pela orientação da palavra viva para o meio movediço dos discursos alheios com os quais interage (Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, 1981, 276), destacando a necessidade de encontrar um pressuposto comum que informe centralmente todo o seu edifício conceitual.

A linguagem para Bakhtin, portanto, perpassa os sujeitos e configura-se nas relações sociais, opondo-se a Saussure[1] que compreende a língua como algo abstrato, isolado do contexto. Verifica-se, também a dicotomia entre forma e conteúdo. Para Bakhtin, a palavra origina-se da relação social e está diretamente vinculada a todos os atos de compreensão e de interpretação. Se para Bakhtin (1986), a consciência individual adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. "Os signos são os alimentos da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social" (BAKHTIN, 2002, p. 35-36).

A prática pedagógica é, portanto, dialógica, pois resulta das relações sociais entre professores e alunos, professores e professores, alunos e alunos, e, dessa forma deve-se pensar nas metodologias adotadas para que haja um redirecionamento das abordagens didáticas e uma proximidade entre as vozes constituintes da prática docente.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
FIORIN, José Luiz de. *Introdução ao pensamento de. Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
http://pt.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_de_Saussure

1 Ferdinand de Saussure foi um linguista e filósofo suíço cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguistica enquanto ciência e desencadearam o surgimento do estruturalismo. Além disso, o pensamento de Saussure estimulou muitos dos questionamentos que comparecem na lingüística do século XX.

Ana Paula Pontes de CASTRO[1]

Conversa bakhtiniana: a escrita online e suas relações com a aprendizagem

Já se torna redundante dizer que a cultura atual está envolvida pela virtualidade. O movimento constante da sociedade contemporânea evidencia o surgimento de novos gêneros discursivos que vão se desenvolvendo a partir das demandas sociais. Novos gêneros como e-mails e blogs vão ganhando cada vez mais espaço a partir das combinações dos antigos já bem conhecidos gêneros "carta" e "diários" com as novas práticas de escrita virtual.

A internet chegou ao Brasil no ano de 1995 (FREITAS & COSTA, 2005). Os primeiros contatos com essa cultura virtual das crianças e jovens contemporâneos vêm se intensificando e podemos denominá-los nativos digitais. Alguns jovens que adentram os cursos de graduação atualmente já podem ser identificados como nativos digitais, pois vivem imersos na cultura digital desde a infância, convivendo, aprendendo e ampliando as práticas de leitura e escrita em ambientes online. Paiva e Freitas (2006) apontaram a realidade do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. As alunas do curso mostraram fazer uso das tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente o computador/internet, em suas práticas pessoais e para a realização de trabalhos acadêmicos. Essa realidade, entretanto, ainda não permeava as práticas pedagógicas dos professores desta faculdade, o que vem se modificando nos últimos anos, como pudemos perceber a partir de uma pesquisa ainda não finalizada com um grupo de professores da Faculdade de Educação desta instituição[2]. A demanda pela formação de professores aumenta e novos projetos são criados para atender a ela. Os professores passam a atuar na Universidade Aberta do Brasil (UAB) ministrando cursos à distância. Apesar de não termos chegado ainda às conclusões (o processo de análise está em andamento), a aproximação destes professores com a educação a distância fez com que descobrissem a importância do uso das tecnologias também na educação presencial. Novas práticas pedagógicas permeiam a Faculdade de Educação e parece que a cibercultura está ganhando espaço nos cursos de formação de professores. Pelo que pudemos perceber, o uso da plataforma de aprendizagem Moodle, está crescendo. Os professores se apropriam desta prática já comum na EAD, percebendo e utilizando o software com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. A educação superior não se faz apenas entre as quatro paredes da sala de aula presencial, mas se abre para novos espaços onde pode vigorar a aprendizagem.

Mas será que estes espaços estão sendo utilizados de maneira realmente a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos?

Este é um questionamento que atravessa a pesquisa que desenvolvo. Mestranda em educação, me interesso em observar as relações entre aluno/aluno e aluno/professor que se desenvolvem no Moodle, um Ambiente Virtual de

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, bolsista FAPEMIG, orientada pela Profa. Dr. Maria Teresa de Assunção Freitas; anapaulapcastro@yahoo.com.br.

2 Projeto financiado pelo CNPq (Bolsa de Produtividade e Pesquisa e Edital Universal) e pela FAPEMIG (Programa de Apoio ao Pesquisador Mineiro), intitulado "Computador/internet como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores em diferentes contextos educacionais de uma universidade federal", desenvolvido nos anos de 2008 a 2010.

Aprendizagem (AVA) no qual essas relações acontecem através da escrita. Uma escrita própria desse novo gênero discursivo. A linguagem utilizada nestes ambientes se caracteriza pela combinação da escrita com imagens, emoticons e até mesmo sons. Assim, pode-se dizer que o ambiente é multimodal. Essa mistura de novos modos de escrita em um novo ambiente não poderia ser senão um novo gênero discursivo, já que como explicitou nosso mestre Bakhtin (2006), os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados" que se elaboram de acordo com a esfera enunciativa do discurso. Ora, é claro que uma nova cultura demanda o surgimento desses novos gêneros. E mesmo que estejamos falando aqui de um ambiente em que ocorrem relações acadêmicas, não se pode dizer que uma sala de aula virtual abarca o mesmo gênero "aula presencial". Não! As composições são outras, os estilos são outros, mesmo que os conteúdos venham a ser os mesmos.

As relações nestes ambientes mesclam a formalidade da língua escrita e a informalidade da linguagem oral. Os interagentes podem utilizar a linguagem escrita tanto de modo mais simples, como por exemplo em um Fórum de boas-vindas, utilizado para saudar os alunos; como de modo mais complexo, como por exemplo, em fóruns que trabalham textos, conceitos, teorias, temas específicos, entre outros. Portanto pode-se perceber níveis mais simples e mais complexos de escrita, caracterizando o hibridismo do ambiente.

Este novo gênero tem sido cada vez mais estudado. Percebi, em um trabalho de revisão de literatura, que se ampliam as pesquisas acerca dos AVA. Estas pesquisas, entretanto, voltam-se, em sua maioria, para a compreensão das interações, do funcionamento das ferramentas, da avaliação no meio virtual, entre outros assuntos, focalizando principalmente a EAD. Poucas são as pesquisas que se preocuparam em compreender a escrita que compõe estes ambientes. E também são poucas as pesquisas que estudam o ambiente virtual utilizado no interior de cursos presenciais.

Se utilizado a fim de ampliar o espaço da sala de aula presencial; se proporciona interação entre alunos e professores; se as interações acontecem via escrita; se esta escrita caracteriza um novo gênero discursivo; como, então, a escrita desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, se relaciona com a aprendizagem dos alunos? Esta é minha questão de pesquisa. E para iniciar uma reflexão acerca deste problema, convido Bakhtin para dialogar comigo. Diálogo que se fará importante para despertar um olhar atencioso ao objeto de pesquisa.

Conversa com Bakhtin: um olhar sobre a escrita online

O Círculo de Bakhtin se propõe a estudar a língua em seu movimento, na concretude do ato de enunciar, no tecer do diálogo com o outro ou consigo mesmo. Isso porque o estudo da linguagem parte da esfera social. A linguagem, portanto, é compreendida como uma ação do ser e a essência da língua é a interação verbal. Nos estudos bakhtinianos fica claro que a linguagem é o elemento central da mediação na interação verbal, pois é através dela que o sujeito dialoga com o outro.

Para atuarmos no Moodle necessitamos da linguagem: necessitamos ler, escrever, interagir. Ao trabalhar com o Moodle para ampliar o espaço da sala de aula presencial de uma disciplina do curso de Pedagogia, o professor oportuniza as práticas de leitura e escrita de seus alunos num ambiente digital. Ele possui recursos como fóruns, chats, wikis, entre outros, que se bem aproveitados poderão se tornar meios nos quais a escrita seja a fonte de uma interação dialógica entre alunos. Ao propor um fórum de discussões sobre determinada questão a ser trabalhada em sua disciplina, por exemplo, o professor objetiva que os alunos interajam naquele

ambiente a fim de que possam, através do discurso escrito, construir um conhecimento coletivo. As interações poderão ser provocações a partir de uma questão a ser discutida. Para isso o professor deve provocar em seus alunos uma "necessidade" de resposta àquela questão. Os alunos, por sua vez, ao responder à questão devem buscar provocar em seus colegas a mesma "necessidade" de responder novamente. Segundo Bakhtin/Volochínov (1999) os enunciados se constituem em elos da cadeia de comunicação verbal. Neste caso os enunciados proferidos pelo professor e pelos alunos formariam a cadeia discursiva no fórum. Cada enunciado, gerando uma nova resposta e caracterizando o inacabamento. Isso porque o enunciado, para Bakhtin contém em si o germe de uma resposta (BAKHTIN, 2006). Esta pode ser uma contradição ou uma concordância. São, entretanto, respostas ao enunciado que as antecedeu. Bakhtin, ao tratar das perguntas e respostas, afirma:

> Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2006, p. 408)

Questiono-me, portanto: as relações escritas que ocorrem no ambiente Moodle utilizado em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia são dialógicas? Como se dão as interações verbais no ambiente Moodle? Elas acontecem de fato, numa cadeia de movimentação da língua?

A interação verbal surge da necessidade de os sujeitos se expressarem, fazendo movimentar a língua. A expressão "é tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 111). Assim a expressão movimenta-se entre o conteúdo, que é interior, e a exteriorização deste. Compreendemos que o sujeito se forma pelas relações sociais, num movimento do externo para o interno. Compreendemos também que expressar-se significa exteriorizar tudo aquilo que formamos internamente a partir do que era externo. Os sujeitos necessitam, portanto se expressar, dar movimento à língua, externalizar o que se formou internamente a fim de movimentar o fluxo dialógico da comunicação social.

No Moodle o fluxo da comunicação só poderá acontecer via escrita. Sabemos que o escrever organiza-se a partir do que o outro diz, do que o outro questiona. O sujeito se vê obrigado (ou instigado) a falar, a refletir a palavra do outro e expor sua palavra. Será, então, que estão presentes no Moodle enunciados que encadeiam um diálogo perpassando a atitude responsiva a partir de provocações, ou neste ambiente apenas se concretizam discursos soltos que não se interrelacionam na cadeia discursiva? O Moodle é um espaço onde vigoram as relações dialógicas através do discurso escrito? A partir destes questionamentos vejo a necessidade de perceber se e como se dão as trocas enunciativas no Moodle.

Entendo que a escrita no Moodle, por ter a possibilidade de provocar diálogos, pode ampliar as formas de comunicação e potencializar a aprendizagem do sujeito. Ao escrever o sujeito precisa organizar as idéias que quer comunicar, registrando-as no papel ou na tela do computador, dirigindo-se ao outro (leitor) que está distante para desencadear um diálogo. Dizendo isto nas palavras de Larrosa (2006, p. 25), "Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas". Bakhtin (2006) afirma que "Cada palavra (cada signo) do texto

leva para além de seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos" (BAKHTIN, 2006, p. 400). A escrita, portanto é um diálogo de textos do "outro" com os textos do "eu" tecidos na forma de um outro texto que fica ali registrado, pronto para se submeter a um novo diálogo. Nas palavras de Larrosa,

> O escritor não inventa, nem desmascara, nem descobre. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, mas a que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semi-consciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria instituição da consciência e da linguagem (LARROSA, 2006, p. 47)

Assim, compreendo que a escrita é uma possibilidade de organização mental, porque ela reorganiza aquilo que estava ocultado por algum motivo, renova, reconscientiza. A escrita é um processo de exteriorização de idéias e é através da comunicação (a exteriorização, ou, em outras palavras, a expressão) que o sujeito consegue organizar sua atividade mental.

Mas em que, afinal, as relações escritas no ambiente Moodle poderão ampliar as possibilidades de construção do conhecimento do aluno? Vejo a escrita como potencializadora da aprendizagem, ou seja, possibilita uma compreensão ativa do sujeito. A aprendizagem do sujeito é sígnica e social. Sígnica porque se dá através da linguagem, seja ela escrita ou oral. Social porque só pode acontecer a partir do diálogo com o outro. Ao dialogar com o outro, o sujeito pode internalizar as palavras alheias.

> Essas 'palavras alheias' são reelaboradas dialogicamente em 'minhas-alheias-palavras' com o auxílio de outras 'palavras alheias' (não ouvida anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2006, p. 402).

Se a palavra reelaborada possui, então, índole criadora, necessário se faz exteriorizá-la. No Moodle o sujeito pode organizar seus pensamentos (estas palavras que estão em reelaboração) através da escrita. Segundo Bakhtin (2006), o processo de compreensão dos indivíduos perpassa uma atitude responsiva. O sujeito não é passivo, apenas receptor de informações. Ao contrário, ele se vê induzido a uma atitude responsiva, o que o leva a compreender ativamente essas informações, reelaborá-las e exterioriza-las.

Penso no processo de escrita, que pode ser desenvolvido no Moodle. É uma escrita que se tece de forma compartilhada num ambiente que pode ser provocador de reflexões. Ela se organiza como um encadeamento de palavras nossas-alheias. Ao escrever os alunos dialogam com os autores que leram, com os enunciados dos colegas presentes no fórum, com os futuros leitores (os colegas e o professor) e também consigo mesmos. Portanto me questiono: como as palavras do outro vão se tornando "palavras minhas" e como este encadeamento de idéias auxilia na construção do conhecimento? Os enunciados no ambiente Moodle são provocativos? Remetem à reflexão? Fazem o sujeito pensar e produzir? Ao partir das palavras do outro o sujeito constrói novos enunciados que mesclam suas palavras às palavras alheias?

Alunos e professores que se unem para construir uma disciplina são um grupo que se organiza socialmente e o Moodle é um espaço no qual estes indivíduos socialmente organizados têm a oportunidade de interagir através da escrita. O processo de compreensão dos homens se manifesta a partir do material semiótico

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999). Assim o Moodle pode ampliar as possibilidades de compreensão dos sujeitos que nele estão envolvidos.

Nesta linha de pensamento, podemos compreender a importância do coletivo na formação da atividade mental dos sujeitos. De acordo com Bakhtin/Volochínov (1999) a atividade mental possui dois pólos de consciência: um mais consciente, a atividade mental do nós, ideológica, que é sempre de acordo com o sentimento de pertença no grupo social, o contexto do sujeito; outro com menor grau de consciência, a atividade mental do eu, com pouca marca ideológica, sendo mais primitiva por não ser totalmente social. A atividade mental do eu não é capaz de determinar raízes e consequências das situações vividas. Está num patamar de pouca consciência e só consegue perceber situações mais imediatas. Já as situações que são vividas em conjunto proporcionam uma atividade mental do nós, coletiva, capaz de desenvolver a consciência em um grau maior, pensando as raízes e consequências das situações vividas coletivamente. Segundo Bakhtin/Volochínov (1999), o centro organizador de toda enunciação não está no nível individual, mas sim no nível social, visto que a enunciação é um produto da interação social. Ao se unirem em um grupo social os sujeitos são capazes de expressar-se, tecer diálogos a fim de não permanecerem na atividade mental do eu. Este exercício dialógico é necessário para constituir formas outras de pensar.

O Moodle pode ser utilizado tanto para a realização de atividades individuais, como para atividades que favoreçam uma atividade mental do nós. É claro que, se for usado como espaço para execução de atividades que não objetivem promover a interação entre os alunos, o Moodle torna-se um ambiente tarefeiro. Pode se tornar, assim, um espaço que agrava as relações autoritárias tão comuns em nossas salas de aula. Por outro lado, o Moodle possui recursos interativos que oportunizam as relações coletivas através do diálogo escrito que pode levar ao desenvolvimento da atividade mental do nós. Pretendo observar o processo de construção coletiva do conhecimento neste ambiente. Ele ocorre? De que maneira? Professor e alunos utilizam o ambiente na tentativa de promover diálogos, de se unirem a favor de uma construção coletiva do conhecimento? As questões trabalhadas neste ambiente favorecem uma atividade mental do nós, ou seja, coletiva e não isolada?

Acredito que unir as potencialidades da escrita e do ambiente Moodle em um processo dialógico/reflexivo poderá ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos para além da sala de aula presencial.

Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Trad. Paulo Bezerra.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. 260 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; FERNANDES, Olívia Paiva. *A presença ausente do computador/Internet na formação do pedagogo*. Educação em Foco (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 10, p. 195-218, 2006.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208 p.

Anderson RIBEIRO

Reflexões sobre educação e dialogia

Introdução

As idéias de Bakhtin (2003), talvez reconhecidas tardiamente no meio acadêmico, vêm fundamentando tendências modernas na lingüística teórica e aplicada. As *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006) apresentam-se como exemplo, já que, entre outros recortes, há um olhar cuidadoso para a temática da interação, bastante proveitosa para uma prática de ensino eficiente. O conhecimento não é mais uma exclusividade do professor na sua figura de agente que o transmite a seus alunos, sujeitos pacientes. A "transmissão" se dá no processo dual, na cena verbal interativa em que o *eu* e o *outro* se defrontam na busca incessante do crescimento. Desse modo, parto das orientações bakhtinianas para aprimorar a minha prática docente e compreender melhor o processo dialógico de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho, para tanto, se volta para a produção de textos escritos na escola, grande preocupação de muitos professores dedicados ao ensino de língua materna. Ensinar a escrever, parte do processo de letramento permanente (SIGNORINI, 2006, OLIVEIRA e KLEIMAN, 2008; GONÇALVES e BAZARIM, 2009; NASCIMENTO, 2009, entre outros) tem sido cada vez mais árduo, assim com ensinar a ler, a outra face do processo de trabalho docente face à proposta de aprimoramento da competência discursiva do aluno. Verifica-se, principalmente, que o exercício deficiente da escrita em suas práticas sociais vem refletindo uma postura docente muitas vezes deficiente, ainda presa à tradição. Em determinado trabalho de capacitação, Hila (2009:153) percebeu que as discussões de base teórica obedeceram a um ritmo bastante improdutivo, o que a fez retornar "a 'antigos conceitos', explicar 'novos', não para o pesquisador já acostumados com eles, mas, principalmente, para o interlocutor mais direto": o professor das séries iniciais. Tal realidade, no entanto, não é exclusiva e se assemelha com a de docentes de outros níveis.

Preocupada com as questões do ensino do português, Pereira (2002: 259-260) é categórica em seus princípios. Para a autora, a escola não deve se limitar somente ao ensino de teorias. É preciso ultrapassar os limites e levá-las para o uso efetivo diário. Por disso, vislumbra um aspecto pouco observado: a consideração do estudo de língua portuguesa sob a ótica de um complexo histórico-cultural em que o usuário se apropria de todo o sistema lingüístico para interagir com o meio desde as situações comunicativas mais simples até as mais complexas, considerando, como preteriu Bakhtin (2003), a noção de que qualquer oração elaborada só existe, de fato, no enunciado pleno, que prevê e antecipa a atitude responsiva do outro dentro do processo de interlocução. Segundo essas orientações, acredito que será possível realizar um trabalho mais produtivo junto aos alunos que, por falta de uma orientação segura, não alçam vôos maiores.

Com base na teoria de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, estudarei a relação de (in)coerência entre títulos e o gênero redação escolar (modalidade *dissertação*) nas atividades de linguagem propostas na escola. Na contraparte, apontarei de a contribuição da coesão na construção do sentido das produções que, por sua vez, deveriam estar relacionadas com um título, componente textual.

Antes do que, apresento, a seguir, um poema de João Cabral de Melo Neto que diria ser a metáfora do "bom texto" feita com arte, estilo e expressividade:

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(MELO NETO, 1996:35)

Do latim *textum* (século XIV), *texto* etimologicamente significa "entrelaçamento", "tecido" (CUNHA, 1992:768), permitindo compreender a expressão metafórica de João Cabral. É possível perceber com o poema que para um texto/ uma manhã ("toldo de um tecido tão aéreo/ que tecido, se eleva por si") justificar a sua elaboração/existência, é preciso ter unidade, provocada por elementos lingüísticos/ galos numa harmoniosa conjunção, já que "um galo sozinho não tece uma manhã:/ ele precisará sempre de outros galos". Conforme expressei anteriormente, Bakhtin (2003) tratará da elaboração de um texto seguindo um viés dialógico, o que prevê a presença do outro. Segundo o autor, "todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003:261). Como tal, tem a estrutura determinada pelo conteúdo semântico, através da seleção dos elementos lingüísticos e dos gêneros discursivos. Há também um segundo elemento que colabora na configuração do enunciado, determinando-lhe a composição e o estilo. Trata-se do elemento *expressivo*, ou seja, "a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado" (Idem, 2003:289). Ao lado da descrição da estrutura comunicativa, vale lembrar que se um "enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*" (Idem, 2003:298), o papel do *outro* se faz imprescindível.

Os títulos têm uma função perspectiva, sinalizando para uma interpretação possível sobre o texto e apresentando expectativas quanto ao assunto que será explorado. Nessa direção, o entendimento do título dependerá do conhecimento de mundo acumulado na memória do leitor. Assim, poderá haver então diferentes leituras de um mesmo discurso se cogitarmos a heterogeneidade do saber de cada leitor.

Considerando que o título estabelece ligações com fatos textuais e extratextuais, vale ressaltar que ele, inclusive, pode orientar quanto à conclusão que possa obter ao fim da leitura. Uma boa compreensão de um texto certamente é controlada pelo entendimento do título que, apesar de não ser o único elemento responsável para a produção do sentido, um título impróprio ou obscuro, pode "ferir" a referida compreensão, proporcionando leituras deturpadas e comprometendo o diálogo.

Nesse sentido é que meu objetivo está em mostrar o significado do texto e do título tanto no nível microtextual, formado pela linearidade dos elementos gramaticais e lexicais, quanto no nível macrotextual que trata da coerência global (TRAVASSOS, 2003:56).

Para Van Dijk (*apud* TRAVASSOS, 2003:56-7), os títulos possuem macroestruturas semânticas que, na interpretação de Travassos (2003:57), são "estruturas hierárquicas que se constituem de macroproposições derivadas dos sentidos das sentenças (proposições) que expressam as informações mais relevantes do texto". Assim, aponto o título como o ápice de uma macroestrutura semântica, uma vez que é a informação colocada no patamar mais alto, projetando expectativas do conteúdo do qual faz parte.

No entendimento de Travassos (2003:59), os títulos podem ser temáticos e não-temáticos. Os primeiros são ajustados à estrutura conteudística do texto, enquanto os segundos fazem o caminho inverso, exigindo muitas vezes do leitor um ajustamento dos *frames*, "[...] modelos globais que contém o conhecimento comum sobre um conceito primário [...]" (FÁVERO, 2002:63).

A reportagem[1] intitulada *Rio sem 40 graus* (O Globo, 25/02/2005) dialoga com a música *Rio 40 graus*, interpretada por Fernanda Abreu. Essa canção fala da cidade do Rio de Janeiro em seus dias típicos de verão. Entretanto, o que presumimos que se diga com o uso da intertextualidade, é que a "profecia" da música não se concretizou no verão de 2005:

> O Rio de Janeiro a 40 graus, gravado em música e na memória da cidade, ainda não foi sentido nem registrado nos termômetros oficiais neste verão. É o segundo ano seguido que a estação fica abaixo da temperatura símbolo do calor carioca e registra uma mínima atípica.

Já o editorial denominado *Trem fantasma* (O Globo, 25/02/2005) não tratará do conhecido brinquedo do parque de diversões. O título (não-temático) é uma metáfora que busca uma semelhança de tal brinquedo para tratar da infidelidade partidária e da "[...] existência de um sistema de financiamento de campanhas vulnerável à corrupção [...]".

Ao considerar os títulos como elementos coesivos, Travassos (2003:62) afirma:

> Algumas vezes, a ancoragem no título se dá por uma ligação anafórica – o título exercendo uma posição de lembrete de uma informação conhecida, remetendo a um elemento anterior, não enunciado no texto, porém presente na consciência do leitor. Quando anuncia uma informação a constar no texto, caso mais freqüente, o título estabelece uma ligação catafórica com aquilo que se segue, induzindo à leitura do texto.

Muitas vezes títulos e temas são intercambiáveis. Isso, todavia, não constitui um problema, embora os alunos confundam um e outro conceito. Segundo Granjeiro (1998 *apud* TRAVASSOS, 2003:62), o tema apresenta uma vasta abrangência, pois oferece um universo de significado que engloba o título o qual, por seu turno, é uma demarcação do tema. Não existe nada que impeça que um tema exerça o papel de título. Esse recurso é denominado, na acepção de Travassos (2003:62), de tema-título.

Deve-se ressaltar a imbricação entre títulos e gêneros textuais. Os primeiros são escolhidos de acordo com a necessidade comunicativa dos últimos. Um título dado a uma reportagem pode não ser o mesmo de uma redação de vestibular. Ao focalizar a

1 Apresentamos integralmente em anexo todos os textos de que foram retirados os exemplos.

língua em suas práticas sociodiscursivas na interface com os gêneros textuais, Bazerman (2005:31) informa:

> Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Ao lado de Travassos (2003:76), julgo que a construção lingüístico-discursiva dos títulos pode tanto atrair quanto refutar o leitor. Por isso, é preciso saber criar no destinatário do texto o desejo da leitura, selecionando todo o material que se encaixe a essa idéia e considerando os elementos prévios do leitor virtual ou público alvo. Este terreno é totalmente subjetivo. Um mesmo título pode ser convidativo para uns e não para outros. Reitero, entretanto, que ao nomear um texto, deve-se lançar mão de tudo aquilo que a língua oferece, argumentando e envolvendo as emoções. Um idioma não só está centrado na expressão intelectual, mas também nos aspectos emocionais.

Apresento como exemplo duas críticas sobre um show de Maria Bethânia na casa de espetáculos Canecão (RJ), com temporada estreada em 24/02/2005 por ocasião da comemoração dos 40 anos de Rio de Janeiro da cantora. A primeira crítica (*O Globo*, 26/02/2005) é de João Máximo e se intitula *O espetáculo, outra vez, é Bethânia*. A partir daí, percebemos que o título, uma metáfora constituída de um predicado nominal, denuncia uma crítica inteiramente favorável, intensificada pela expressão *outra vez*. Lendo o texto, verifico uma coerência estabelecida com o título, ou seja, um atende as expectativas propostas pelo outro. Vejamos um trecho:

> *[...] Maria Bethânia se basta. O que não é novidade.*
> *Sua entrada em cena é arrebatadora. Canta uma "Modinha" como não se ouvia desde Elizeth, mesmo considerando Elis, o próprio Tom e outros que se aventuraram a cantar esta que é uma das mais belas canções seresteiras de todos os tempos, à altura mesmo de Villa Lobos, Jaime Ovalle e outros admiráveis modinheiros. A música de Jobim e a letra de Vinicius casam-se perfeitamente. E, na voz de Bethânia, recuperam a beleza ferida por vozes menores.* (os grifos são meus)

A segunda crítica (O Globo, 02/03/2005), assinada por Artur Xexéo, tem como título *Que falta Vinícius faz a Maria Bethânia: tropeços do show no Canecão que comemora os 40 anos de carreira da cantora*. Com essa denominação, fica patente, de maneira antecipada, o tom negativo de que estará impregnada a resenha. Além disso, para enfatizar o efeito pretendido, Xexéo faz um trocadilho do título de seu texto com o que nomeia o novo disco de Bethânia: *Que falta você me faz* (Biscoito Fino). Noto que o segundo sentido do vocábulo *falta* apresentado pelo jornalista, refere-se às poucas músicas de Vinícius no repertório do show.

Todavia, esta acepção só é confirmada com a leitura completa da matéria. Vejamos uma passagem:

> *Há um pouco de propaganda enganosa no novo show de Maria Bethânia. Está certo que, em mais de uma entrevista, a cantora revelou que o espetáculo não repetiria o repertório de seu CD recém-lançado e que, com ele – o espetáculo – ela pretendia comemorar seus 40 anos de carreira. Mas, se é assim, por que, na publicidade do show, o Canecão, logo*

abaixo do título ("Tempo tempo tempo tempo"), acrescenta "uma homenagem a Vinícius de Moraes"?

Como tratarei dos títulos, componentes textuais, na relação com o gênero redação escolar, fundamento na seção seguinte as contribuições de Bakhtin (2003) no tratamento dos gêneros discursivos, bem como as escolas teóricas que se estruturaram a partir do conceito tão relevante para o ensino de língua trazido pelo pensador russo.

1- Gêneros Discursivos: um conceito bakhtiniano a serviço do ensino de língua

O estudo dos gêneros textuais ou do discurso, conforme aponta Marcuschi (2008), tem inspirado diversas pesquisas não só nas universidades brasileiras (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2004; DIONÍSIO e BESERRA, 2003, FIORIN, 2006, entre outros), mas também ao redor do mundo (BAKHTIN, 2003; BAZERMAN, 2005 e 2006; SCHNEUWLY e DOLLZ, 2004, por exemplo). A vantagem está em saber que a academia está atenta, mais do que nunca, às produções discursivas, dotada de historicidade, aspectos sociais e culturais. Para Bhatia, na citação feita por Candlin, estamos diante de "um conceito que se achou no tempo" (Cf. MARCUSCHI, 2008). Isso devido ao momento em que surgiu o conceito em foco.

A idéia de gênero iniciou-se, de forma sistemática, em Platão e esteve a partir daí relacionada às questões literárias, que se firmaram em Aristóteles, passaram por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, pelo Renascimento e pela Modernidade, até o início do século XX. É provável que tais estudos estivessem no domínio literário, tendo em vista que a literatura foi, durante todo o período citado, o texto exclusivo que mereceu atenção por sua natureza artística, e, por conseguinte, pelo "nível" da autoria. Atualmente, o que se compreende é que ao lado da arte literária, é necessário considerar igualmente outras produções, fazendo com que o termo *gênero* hoje seja utilizado para denominar, de forma mais abrangente, uma "categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias" (SWALES *apud* MARCUSCHI, 2008:147 – o grifo é meu).

Na historiografia do estudo dos gêneros, localizo Bakhtin (2003) como o grande teórico responsável por dar uma nova roupagem ao conceito em foco, viabilizando que autores contemporâneos dele se apropriassem em busca de reflexões no campo teórico e aplicado. É na esteira do dialogismo que Bakhtin (2003:261) atesta que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". Concebe a diversidade dos empregos da língua, assim como os campos de atividades humanas sem, com isso, se opor à tese de unidade do idioma tão ressaltada por filólogos e lingüistas (PEREIRA, 2007; SILVA NETO, 1976; TEYSSIER, 2001, por exemplo). Nessa direção, o emprego da língua concretiza-se em matéria de enunciados orais e escritos, concretos e únicos os quais refletem especificidades e finalidades de cada campo, elaborados pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo. Esses itens constroem "tipos relativamente estáveis" ou "gêneros do discurso"[2] (Idem, 2003:262), como se vem reconhecendo na literatura lingüística contemporânea.

Como a minha análise tem como corpus o gênero redação escolar, a noção de estilo trazida por Bakhtin (2003) é bastante proveitosa. O teórico (2003:265-6)

2 Sobre a terminologia dos gêneros, ver, por exemplo, Marchuschi (2000; 2008), para quem o termo mais adequado é "gêneros textuais". A adaptação feita a partir de Mikhail Bakhtin pelo lingüista brasileiro reverbera a concepção que tem de texto.

examina o conceito em foco dentro da constituição dos gêneros sem deixar de considerá-lo em outros contextos. Defende que todo estilo é inerente à produção discursiva ao se manifestar através de *formas típicas de enunciados individuais*. O pensador, todavia, chama a atenção para a idéia de que a individualidade do falante não é uma lei, ou seja, nem sempre se pode identificá-la no discurso produzido. Os exemplos estão em formas padronizadas, como redações oficiais e de ordens militares, nas quais podem fazer parte tanto os aspectos mais superficiais, como também aqueles quase biológicos que identificam o sujeito. Bakhtin (idem) ressalta que "na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado" (os grifos são meus), assumindo, neste caso, caráter complementar. O estilo individual, ainda diz (idem, 2003:265), "pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional". Nessa direção, fica evidente o reconhecimento da literatura como o espaço dentro do qual o estilo em questão "integra diretamente o próprio edifício do enunciado", além de poder agregar diversas alternativas para a expressão de individualidade por meio de diferentes aspectos também individuais.

Com esta virada, o estudo dos gêneros vem assumindo gradativamente um caráter multidisciplinar. Uma análise dessa natureza envolve o exame minucioso do texto e do discurso, a descrição da língua, a visão da sociedade e a tentativa de procurar responder questionamentos de nível sociocultural sobre o uso lingüístico de forma geral. Cada gênero deverá ter bastante claro um propósito comunicativo que lhe determinará uma esfera de comunicação. Na escola, um simulacro da realidade deve ser construído de modo que o aluno possa se sentir impulsionado a produzir um discurso mediante o seu projeto de dizer. Além do que, os gêneros se caracterizam por combinar indissoluvelmente, dentro de uma perspectiva bakhtiniana, conforme salientei, composição, conteúdo e estilo. Marcuschi (2008:150) esclarece, no entanto, a determinação de um gênero "se dá basicamente pela função e não pela forma". Apresentarei a seguir dois textos para vislumbrar a teoria:

TEXTO I

Obama liga para Lula e aceita convite para visitar o Brasil
da **Folha Online** (11/11/2008)

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva conversou, por volta das 19h30 (horário de Brasília) desta terça-feira, por telefone, com o presidente eleito dos Estados Unidos, Barack Obama. O telefonema do futuro presidente americano foi um retorno de contato anterior feito pelo governo brasileiro. Durante a ligação, Obama aceitou o convite para visitar o Brasil, em data ainda a ser definida. Na conversa de quinze minutos, Obama demonstrou conhecimento sobre o Brasil, em especial sobre os programas sociais, economia e energia renovável, segundo fontes do Palácio do Planalto. Obama reconheceu o Brasil como ator fundamental na construção de propostas para superar a crise financeira mundial e também na América Latina, especialmente em relação à reforma do Conselho de Segurança da ONU (Organização das Nações Unidas). O presidente eleito do EUA informou a Lula, que se encontra em viagem à Itália, que não estará em Washington no próximo sábado (15), quando será realizada a reunião do G20 (que reúne países desenvolvidos e emergentes). O próximo presidente dos EUA elogiou o papel que o Brasil está tendo no G20 e sua contribuição na busca por uma solução para crise econômica. [...] Na ligação, Obama ainda agradeceu a Lula pelo seu gesto de felicitação após a vitória nas eleições.

TEXTO II

Do ponto de vista da composição dos gêneros, é preciso considerar a maneira como é tratada a informação, como ela é distribuída e construída através de diferentes códigos de expressão. No texto I, a linguagem é verbal e há um destaque para a seqüência narrativa, a ser explorada adiante. Já no Texto II, a matéria que dá forma ao pensamento é a linguagem não-verbal (chamo a atenção para as cores utilizadas e para o gesto do Presidente Lula) mesclada com a palavra escrita. Do ponto de vista do conteúdo temático, na notícia, o jornalista registra para o leitor as informações concretas da realidade, diferente da charge que satiriza o presidente tanto na palavra (com o jogo fônico "we can" x "weekend") quanto na imagem (através de traços icônicos realizados pelo Presidente eleito dos Estados Unidos). A respeito do estilo, no texto da *Folha de São Paulo*, exige-se formalidade dentro do que se compreende como português padrão contemporâneo, haja vista os manuais de redação publicados pelos jornais. Na charge, ao contrário, é possível o uso do informal, já que se trata de um texto caracterizado pela descontração. Neste caso, em "Obama liga pra Lula", o vocábulo em destaque marca uma língua mais intimista.

Frente a tais ponderações, conforme atestam Koch e Elias (2007), há nas escolhas feitas pelos autores a impressão de uma marca individual. É preciso reconhecer, entretanto, a limitação desse sujeito diante da estabilidade do gênero discursivo. Se assim não o fosse, haveria sempre em qualquer relação interativa uma descaracterização do gênero, o que inviabilizaria todo o processo de comunicação. Seria impossível, pois, recriar diariamente um texto por completo, considerando o trinômio *composição*, *tema* e *conteúdo*. Isso deporia contra a própria economia e dinamicidade da linguagem.

Para Marcuschi (2008), a comunicação verbal só é possível por meio dos gêneros. Daí então Oliveira (2007) asseverar, por sua vez, que a classificação de textos é de grande importância. Para este ainda, "a atividade lingüística não existe fora da produção e interpretação de textos orais e escritos". Nessa direção, penso que deva caminhar o ensino de línguas. Acredito que ao instrumentalizar o aluno na leitura e na escrita, estaremos ensinando português. A gramática *in* natura não se vê no manual, mas sim no texto, no acontecimento, na sua concretização funcional e estética.

A noção de gênero irá ao encontro, por exemplo, à noção de registro. Dependendo do gênero será utilizado o repertório informal, o semi-formal, o formal e o ultraformal. Em um trabalho acadêmico (monografia, dissertação, tese) existe um grau de formalidade a que o candidato deve se ater, dispensando o emprego de gírias e palavras de baixo. O estudante, nesse caso, deve se sentir à vontade com o

jargão universitário, distinto daquilo encontrado nos jornais que, de alguma maneira reflete o português padrão contemporâneo. Assim, esclareço, ao lado de Oliveira, que aquilo que é virtude em um texto pode ser defeito em outro e vice-versa. Dependerá sempre da realidade sóciocomunicativa.

Em termos de prática de ensino e até mesmo na interação espontânea entre os sujeitos, a classificação dos gêneros beneficia a interpretação de textos (OLIVEIRA, 2007:80). No pensamento de Kock e Elias (2007:103), a questão se resumiria no que denominam de *competência metagenérica*, ou seja, a "competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos". Retomando o exemplo da sentença, devido à natureza comunicativa, fica evidente que estamos diante de um texto de caráter decisório, pragmático, não-literário, sobre a vida de quem se convencionou chamar de acusados ou réus, para estar mais próximo da linguagem jurídica. Além do que, marcas como "É o relatório. Decido." lançam luz sobre a discussão. Em outras palavras, os gêneros, materializados nos textos, têm um *para quê* oriundos de ações, propósitos e de uma inserção sócio-histórica.

Para contrapor dialogicamente gêneros, cito o texto *Imitação da água*, do poeta João Cabral de Melo Neto (1994:260):

De flanco sobre o lençol,
paisagem já tão marinha,
a uma onda deitada,
na praia, te parecias.
Uma onda que parava
ou melhor: que se continha;
que contivesse um momento
seu rumor de folhas líquidas.
Uma onda que parava
naquela hora precisa
em que a pálpebra da onda
cai sobre a própria pupila.
Uma onda que parara
ao dobrar-se, interrompida,
que imóvel se interrompesse
no alto de sua crista
e se fizesse montanha
(por horizontal e fixa),
mas que ao se fazer montanha
continuasse água ainda.
Uma onda que guardasse
na praia cama, infinita,
a natureza sem fim
do mar de que participa,
e em sua imobilidade,
que precária se adivinha,
o dom de se derramar
que as águas faz femininas
mais o clima de águas fundas,
a intimidade sombria
e certo abraçar completo
que dos líquidos copias.

No poema cabralino, há a exploração da estética, do artístico, do literário. A proposta do texto está em ultrapassar a informação sobre o mundo concreto. Nele, o eu-lírico tão só deseja expressar sua visão particular sobre uma mulher comparando-

a a água do mar, como se nota nos versos "*a uma onda deitada,/ na praia, te parecias", "dos líquidos copias"*. A competência metagenérica de qualquer leitor é capaz de reconhecer que não se está diante de uma notícia, ainda que o poema cabralino se valha da descrição, de um sujeito do mundo real, determinado dentro de um sintagma sintático-discursivo. A mulher é o centro da expressão tanto no verso quanto na idéia central da cena criada por João Cabral. A intenção, o propósito e a maneira própria de ver a realidade são singulares, partem do prisma de uma individualidade e o que está no alicerce de tudo é a composição, o conteúdo, o estilo, o modo de veiculação, igualmente muito particulares.

Na perspectiva dos gêneros discursivos, Novaes (2005) dá a sua contribuição ao estudar a produção textual escrita de seus alunos do ensino superior pertencentes a diferentes gêneros – carta pessoal, carta do leitor, dissertação, resumo e resenha crítica. Com base em um contexto acadêmico, a pesquisa também se utiliza de um *corpus* oral, constituído como amostra complementar, cuja finalidade é estabelecer, através da interação entre sujeitos, um *continuum* entre as duas modalidades da língua.

Dos gêneros escritos trabalhados por Novaes, destaco a dissertação escolar, também *corpus* deste traballho, que vem, a cada dia, segundo a autora, ultrapassando os limites comunicativos da escola, incorporando as práticas sociais. Prossegue Novaes com sua tese (2005:127):

> No mundo acadêmico, [a dissertação] tem lugar garantido desde os exames vestibulares até os diferentes sistemas de avaliação de cursos; no mundo do trabalho, serve de parâmetro nos concursos públicos, nos processos seletivos das empresas privadas, em diferentes situações em que se faz necessário avaliar a competência lingüístico-discursiva dos participantes. Além disso, as sociedades letradas exigem, cada vez mais, que os indivíduos saibam expor suas idéias, de forma ordenada e coerente, defendam, com argumentos consistentes, seu ponto de vista, enfim, sejam capazes de articular suas práticas discursivas para o exercício da cidadania.

Como me debruçarei sobre o enunciado concreto no estudo das dissertações, resta-me estabelecer uma diferença entre *tipo textual*, *gênero* e *domínio discursivo*[3]. O primeiro é identificado pela natureza lingüística de cartas, notícias, propagandas, pareceres jurídicos etc., através das formas como descrição, narração, exposição e injunção. Conforme aponta Marcuschi (2008:155), "o conjunto de categorias para designar os tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar". Isso sinaliza para a idéia de que a construção do texto é dotada do que eu denominaria de matéria lingüística fixa e/ou concreta. É o "tipo" que molda, que dá vida e materialidade ao que está no plano do discurso. Quando predomina um dos modos (heterogeneidade tipológica), a classificação é geralmente feita pelo caráter quantitativo, ou seja, o espaço dominante que determinada seqüência ocupa (Cf. OLIVEIRA, 2007:89). Os gêneros, como venho desenvolvendo, são manifestações orais ou escritas bastante estáveis, concretizadas em situações comunicativas habituais. Além do que, são empíricos, dinâmicos e de complexidade variável. Já os domínios discursivos aparecem como "formações históricas e sociais que originam os discursos" (MARCUSCHI, 2008:158).

Devo dar atenção às escolhas lexicais que fazemos, valendo-se, para tanto, das regras gramaticais de funcionamento da língua. Tais escolhas, tomando o ponto de vista coletivo, formam os tipos textuais relacionados acima, a que prefiro entender como "seqüências" (Cf. ADAM, *apud* OLIVEIRA, 2007:88-9), uma vez que são elas,

3 Essa diferenciação foi realizada por Marcuschi (2008).

pequenos fragmentos e não uma totalidade, que se fazem visíveis nas redações, de maneira geral. Mesmo concordando com o pensamento de Adam, não adoto, neste trabalho, sua nomenclatura. Opto pela nomenclatura empregada por Oliveira (2007) restrita aos modos descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo e enunciativo. Exemplificá-los-ei, em parte, com fragmentos da sentença da juíza Sandra de Santis Mello sobre o caso da morte do índio Pataxó. Pude encontrar, principalmente:

- Descrição:

(a) *A prova técnica, por seu turno, também vem ao encontro da versão dos acusados de que os fósforos foram acesos precipitadamente, enquanto Eron derramava o líquido inflamável sobre a vítima, fazendo-o largar abruptamente o vasilhame. A fls. 173 dos autos está consignado que "sob o banco do abrigo havia um recipiente plástico, opaco, na cor verde, com as inscrições "LUBRAX SJ ÓLEO PARA MOTORES A GASOLINA E A ÁLCOOL - Volume 1000 ml, vazio, que se encontrava com a parte superior comburida.*

- Narração:

(b) *Narra a inicial da acusação que, ao amanhecer, o grupo passou pela parada de ônibus onde dormia a vítima. Deliberaram atear-lhe fogo, para o que adquiriram dois litros de combustível em um posto de abastecimento. Retornaram ao local e enquanto Eron e G. despejavam líquido inflamável sobre a vítima, os demais atearam fogo, evadindo-se a seguir.*

- Argumentação:

(c) *Assim, analisada como um todo, a prova dos autos demonstra a ocorrência do crime preterintencional e não do homicídio. A ação inicial dos réus, sem qualquer dúvida, foi dolosa. Não há como afastar a conclusão de que, ao atearem fogo à vítima para assustá-la, sabiam que iriam feri-la. O resultado morte, entretanto, que lhes escapou à vontade, a eles só pode ser atribuído pela previsibilidade.*

- Injunção:

(d) *Diante do exposto e com fundamento nos artigos 408, §4º, e 410 do Código de Processo Penal, desclassifico a imputação de homicídio doloso contra Max Rogério Alves, Antônio Novely Cardoso de Vilanova, Tomás Oliveira de Almeida e Eron Chaves Oliveira e declino da competência para uma das Varas Criminais, determinando que, após o decurso do prazo recursal e feitas as anotações de estilo, remetam-se os autos à Distribuição.*

Nos fragmentos, a descrição cumpre o seu papel com a caracterização do objeto que reteve o líquido inflamável utilizado na morte do índio Pataxó. A narração, marcada pelos verbos no pretérito, registra ações perfeitas e imperfeitas, com destaque para o emprego do presente ("narra") com valor de passado, a fim de confiar atualidade ao fato principal contido na petição inicial que deu origem processo penal. Aproveito para focalizar o valor persuasivo da narração, principalmente nos textos jurídicos. No exemplo citado, o fragmento foi extraído do relatório da sentença. Neste momento, o juiz tenta relatar os fatos, através da imparcialidade que se sabe ser inexistente, se for considerar a inscrição do sujeito no discurso, seguindo a esteira de Benveniste (2005). Sob outra perspectiva a serviço da sentença a ser analisada, reflito, juntamente com Miranda (2004:48), segundo quem a narração, no domínio do texto jurídico, serve como premissa para a sustentação da tese. É indispensável o estabelecimento da narração dos fatos, de maneira clara e concisa, capaz de viabilizar o fazer persuasivo dos textos que circulam no universo do Direito.

No percurso narrativo, ainda de acordo com a autora, há algumas características consideradas essenciais. A primeira das quais é a *figuratividade*, cuja função

principal é "criar um simulacro do mundo" por meio da construção de textos concretos que individualizem a realidade a ser transformada por sujeitos (FIORIN, 2008:32). A segunda característica é o *transcurso do tempo*: neste caso, as ações se desenvolvem em um eixo temporal de anterioridade, posteridade e concomitância. A terceira característica é o *ponto de vista*: o enunciador através de um prisma selecionará os dados do real. Por último, a *coerência* gerada com a progressão dos fatos escolhidos como informações para o enunciatário/leitor/ouvinte.

A argumentação propriamente dita se expressa em (c) quando há a contraposição à idéia precedente, marcada pelo conector adversativo "entretanto" introdutor de tese. Já a injunção, definida por delinear orientações típicas dos manuais, aparece em outra estrutura diferente da prototípica, mas com valor semântico que faz jus à classificação que carrega. Note-se, por exemplo, que os verbos "determinando" e "remetam-se", devido aos papéis temáticos por eles desempenhados, podem equivaler a "façai" e "remetei vós", respectivamente.

Conforme anunciado na introdução, passo a analisar, na próxima seção, e relação entre título, componente textual, e a redação escolar, gênero discursivo por excelência, que funciona como grande simulacro da realidade na espaço da sala de aula.

2- O gênero redação escolar e seus títulos: um binômio?

Nesta seção, analiso as redações escolares em que destaco os problemas referentes à construção do enunciado (problemas de coesão inter e intrafrásicas, por exemplo), relacionando o sentido produzido com o título que os textos recebem. Na análise, aponto a configuração dos fatores de textualidade que resultam na coerência global do gênero em foco.

O *corpus* é bastante restrito. Trata-se de uma amostra de 10 redações selecionadas em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola privada do município do Rio de Janeiro. O tema dado aos alunos foi a proposta A do Concurso Público para o cargo de Assistente técnico-administrativo do Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), realizado em janeiro de 2005 e organizado pelo Centro de Produção da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEPUERJ). Reproduzo abaixo a proposta:

Tema A:

Considere os seguintes pensamentos:

1- "A imaginação é mais importante que o conhecimento". Albert Einstein – físico alemão.

2- "Quem possui imaginação sem conhecimento tem asas, mas não pés". Joseph Joubert – escritor francês.
("Tema da Semana: Imaginação". *Jornal do Brasil,* Rio de Janeiro: 15 jan. Revista Vida, p. 8)

Produza um texto dissertativo, posicionando-se em relação ao conteúdo de ambos os pensamentos. Apresente argumentos que sustentem seu posicionamento.
Seu texto deverá obedecer ao registro culto da língua.
Dê um título adequado à sua redação.

Considerando a linguagem como uma atividade sociodiscursiva é correto afirmar que esse exercício engloba um sujeito produtor que tem um processo de dizer através do qual as estratégias de organização textual permitem que um leitor/

ouvinte interativamente construa o sentido de um texto, conjunto de sinalizações ou marcas lingüísticas (Cf. KOCH, 1998:153). Portanto, para que um projeto de dizer se realize de fato, é necessário que o produtor do texto conjugue ou apresente de maneira clara e suficiente todas as pistas textuais que o interlocutor possa desvendar o sentido da mensagem.

Advirto que os apontamentos seguintes não vêm tão-só indicar os problemas gramaticais como o faria um "bom" professor de português. O intuito é salientar que se não há a estrutura coerente do enunciado, construída pelos elementos gramaticais, a relação entre título e gênero se perde. Nos cinco primeiros exemplos, os problemas encontrados foram mais de ordem formal.

O uso correto dos conectores é uma estratégia de ordem lingüística muito eficiente que, se mal utilizada, cria o que Koch (2002:31-37) denominou de incoerência localizada. Vejamos alguns casos das redações[4]:

> *A imaginação é necessária para ter a criatividade ou até a alusão de algo e o conhecimento é adquirido através de estudos. Mas acima de tudo, a imagem gerada em mente é fundamental. Hoje em dia, quem tem a imaginação tem o conhecimento.* (redação nº 8)

Estamos diante de um caso de oração coordenada sindética adversativa que não estabelece uma relação de contraste, oposição, com período que a antecede. O conector *mas* não tem, pois a sua presença justificada nem pelos vários valores afetivos que lhes são próprios, conforme salientam Cunha e Cintra (2001:584-585).

Um outro exemplo mostra um *portanto* descontextualizado, contribuindo para uma obscuridade textual. Noto também que o conector em questão não atende as descrições da tradição gramatical e tampouco desempenha um papel funcional dentro do texto:

> *O conhecimento é um bem não material que assim como a imaginação é valorizada por quem o tem, portanto, cientistas prezam o conhecimento enquanto artistas a imaginação.* (redação nº 2)

A relação deturpada entre uma oração principal e uma subordinada adverbial causal é o caso do exemplo seguinte:

> *O conhecimento e a imaginação se completam, é impossível ter o imaginar sem o saber, já que o conhecer é a base de tudo. Einstein estava errado ao desprezar o que ele mais possuía.*(redação nº 7)

Percebo acima que conhecimento e a imaginação são complementares. Então, como é possível aquele ser a base deste? Para tornar o texto mais claro, apresento a reescritura:

> *O conhecimento completa a imaginação. É impossível ter o imaginar sem o saber, já que o conhecer é a base de tudo. Einstein estava errado ao desprezar o que ele mais possuía.*

Na redação 7, também há uma ocorrência com o conector *enquanto*. A escolha desse conector, como dos outros apresentados, não tem funcionalidade textual e não corresponde as classificações da gramática, ou seja, não é nem uma conjunção subordinativa temporal nem uma proporcional:

4 Manteremos nas citações os registros escolhidos pelos alunos.

Em obras de arte, como livros e pintura, vemos o conhecimento e a imaginação conjugados. Joseph Goubert e Albert Einstein, personalidades importantes de uma época, apresentam pensamentos sobre esses temas, porém (?)[5]*. Enquanto Goubert alegava que quem tem imaginação, mas não possui conhecimento era como ter asas mas não ter pés e Einstein dizia que a imaginação era mais importante. Realmente, é impossível ter imaginação sem conhecimento.*

Para Schlee, Santos e Cunha (2003:150), a coordenação e a subordinação não são vistas pelos alunos como processos sintáticos de ligação de orações, que leva as autoras a concluírem que o estudante parece não observar a colaboração de operadores discursivos na estruturação dos diferentes gêneros textuais.

A pontuação é outro fator que contribui para a clareza de um texto e que muitas vezes não é bem utilizada. No exemplo a seguir, a troca do ponto final pela vírgula demonstra a falta de habilidade quanto ao uso dos sinais gráficos:

A imaginação é um dom que a maior parte das pessoas tem, com ela podemos viajar sem sair do lugar, é uma habilidade fantástica, assim como, o conhecimento, mas que é adquirido ao longo da vida de uma pessoa. (redação nº 3)

Cunha e Cintra (2001:650) informam que o ponto é empregado para indicar o fim de uma oração declarativa em um período simples ou composto. No exemplo acima, a falta da pontuação acarretada pelo desconhecimento da regra, reflete um texto mal estruturado.

Na redação *O conhecimento acima da imaginação*, o título nos induz a pensar numa superposição de valores. Contudo, em todo o texto o que se vê é uma relação de dependência entre conhecimento e imaginação:

Com base nos argumentos apresentados fica clara a dependência da imaginação em relação ao conhecimento. Portanto o conhecimento é indispensável. – os grifos são meus (redação nº 6)

Em *Conhecimento da imaginação* (redação nº 9), o vocábulo "conhecimento" não significa *saber*, mas *tomar ciência* ou *ter entendimento sobre algo ou alguma coisa*. Isso tudo promove um grande equívoco entre título e texto.

No *corpus*, há duas redações que não apresentam títulos (nº 4 e nº 10). Acredito que a ausência desses elementos demonstra que o produtor do texto não dá a eles a importância devida, desconhecendo-lhes as funções já expostas na introdução. Os títulos, enfatizo, devem ser compreendidos como componentes textuais por excelência.

Nos textos intitulados *Conhecimento e imaginação* (redação nº 7) e *Imaginação e conhecimento* (redação nº 8) verifico dois casos de temas-títulos, conforme salientei baseado nas observações de Travassos (2003:62).

Na redação intitulada *Uma escolha sem renúncia*, a perspectiva acionada é de que as coisas podem conviver ou coexistir sem que necessariamente sejam feitas exclusões. Contudo, o texto trai as expectativas do leitor:

Por mais que a imaginação e o conhecimento sejam bem administrados acaba-se por ceder a um dos lados. Pode-se seguir uma carreira artística ou científica. O importante e que fique bem claro que não ha escolha errada só diferente. (redação nº 2)

5 O sinal de interrogação significa palavra ilegível.

Qualidades essenciais dá titulo a um texto que consegue ser coerente com a expectativa lançada ao leitor. Assim, se for cogitada a proposta da redação, veremos que a informação presente no título corresponde exatamente ao tema: conhecimento e imaginação.

> *A imaginação nos permite imaginar, criar e expor as mais diferentes e interessantes idéias que surgem em nossa cabeça e o conhecimento nos torna seres humanos mais esclarecidos, com uma opinião própria. Os dois tem que caminhar juntos, pois eles são como uma base, que nos permite chegar a onde quisermos com os nossos pensamentos. (redação nº 5)*

Julgo que se o sentido produzido pelas redações escolares não estiver claro e coerente, não será possível avaliar se existe ou não uma compatibilidade com os títulos que elas recebem. Por isso, os fatores lingüístico-discursivos discutidos, precisam estar bem definidos, bem empregados, visando aos aspectos comunicativos e à coerência global do gênero redação escolar. Deve-se lembrar que um texto tem como qualidade maior a unidade.

3- Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, procurei discutir a relação de coerência entre os títulos, componentes textuais, e o gênero redação escolar, sob a perspectiva bakhtiniana. Assim, foi possível concluir que:

- Sem o suporte teórico dos gêneros discursivos, o ensino de língua pode perder a sua funcionalidade, uma vez que não existirá espaço para considerar o enunciado dentro de uma escala social e comunicativa mais ampla;
- Ao conceber *texto* e *discurso* como sinônimos, procurei trazer à baila as reflexões de Marcuschi (2008) que parte de Bakhtin (2003) para construir uma nova Lingüística do Texto, reformulando-lhe a base teórica;
- São os elementos lingüístico-gramaticais os responsáveis pela estruturação de um enunciado pleno e coeso na interface com os títulos das redações escolares, o que significa dizer que se um texto apresenta problemas quanto à sua construção, por conseguinte, a relação com o título se faz prejudicada;
- Na análise do corpus, a abstração do tema proposto a que foram submetidos os alunos, pode, de alguma maneira, tê-los desorientado, provocando embaraço. Isso pode ser visto na falta de traquejo detectada nas redações como um todo;
- Ao acatar a dissertação como gênero por excelência surgido no cerne da escola, fica patente a necessidade de valorizá-la, já que tem acento em diversas práticas da vida social como os concursos públicos, os textos de processos de seleção e, a própria redação escolar (Cf. NOVAES, 2005);

Com tudo isso, não se pode tachar o texto de nosso aluno por vezes de incoerente, se não os explicamos quais são os mecanismos necessários e responsáveis para a construção de tal unidade textual. Assim, deve-se, através de uma prática sintonizada com os avanços da lingüística, mostrar que, de fato, uma manhã precisará sempre de outros galos para a construção de um grande tecido que, como poetiza João Cabral, “se eleva por si: luz balão”.

Referências

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Ensino Superior).

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

CUNHA, Celso Ferreira da e CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 9 ed. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Em busca do sentido*: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

GONÇALVES, 021Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento*: a (re)escritura em foco. São Carlos: Clara Luz, 2009.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Clara Luz, 2009, 151-194.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins fontes, 2004.

_____. "A produção textual dos sentidos". *In*: VALENTE, André (org.). *Língua, lingüística e literatura*: uma integração para o ensinio. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998, 153-162.

_____ e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ e TRAVAGLIA. *Texto e coerência*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRANDA, Maria Geralda de. A função argumentativa da narração no discurso jurídico. *In*: --- (Org.). *Argumentação jurídica*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 2004, p. 44-54.

MELO NETO, João Cabral de. "Tecendo a manhã". *In*:---. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996, p. 35.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Clara Luz, 2009.

NOVAES, Ana Maria Pires. *Entre a fala e a escrita*: uma proposta de ensino de língua materna através dos gêneros discursivos. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Estudos Gerais/ Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e gêneros afins. *In*: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade*: marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetés, 2007, p. 79-92.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela B. *Letramentos múltiplos*: agentes, práticas, representações. Natal: Ed. da UFRN, 2008.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. "A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa". *In*: HENRIQUES, Cláudio Cezar e --- (orgs.). *Língua e transdisciplinaridade*: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 257-261.

_____. O elemento branco na cultura (lingüística) do Brasil: crença, contradição e legitimidade. *In*: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade*: marcas culturais. Rio de Janeiro: Caetés, 2007, p. 174-180.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SCHLEE, Magda Bahia; SANTOS, Denise Cristina Duarte dos e CUNHA, Gláucia Regina Santos. "Descrição do português e ensino: exemplificando uma parceria". *In*: HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Linguagem, conhecimento e aplicação*: estudos de língua e lingüística. Rio de Janeiro: Europa, 2003, p. 113-126.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalizadores*: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
TRAVASSOS, Tarcísia. Títulos, para que os quero? *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BESERRA, Normanda da Silva (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 55-79.

André Bragança PEREIRA (Pedagogia - USP)

Contribuições

O motivo de estar participando deste evento é justamente entender como este pensador pode ajudar o professor no seu exercício profissional. É sabido que existem muitos problemas dentro da sala de aula. Existem estudos que identificam eles todos, porém suas soluções dependem muito ainda da boa atuação do professor . Este pode ter a melhor formação possível, mas ao me deparar com textos e Mikhail Bakthin, percebo que este autor pode ajudar ainda mais e muito este profissional a obter o sucesso diário tão necessário. Me pergunto: **COMO?**

Mikhail Bakhtin me foi apresentado por uma professora de História da Arte na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo no ano de 1998. Desde então este autor me instiga, pois percebo como a **interdisciplinaridade** de seus pensamentos pode ser usado como feramenta poderosíssima de **comunicação** dentro de qualquer área do conhecimento, principalmente na sua difusão.

Fui professor de desenho, História da Arte e Inglês. Percebo que intuitivamente sou influenciado pelo autor. Já trabalhei com turmas grandes e pequenas e de idades e classes sociais distintas. A minha necessidade de **atingir** o aluno a todo instante é incessante. Para tanto, penso que a **construção do sentido** da matéria dada deve ser bem elaborada, se eu quiser ter sucesso.

Ao longo do tempo (já se vão 15 anos de experiência dando aulas) percebo pontos em comum entre as diversas áreas dos conhecimentos que já ministrei. Muitos desse pontos são relativos `**a forma** com que eles são apresentados. Mesmo não tendo sistematizado minhas leituras de Bakhtin percebo que se o fizesse talvez eu encontraria alguma resposta para a minha pergunta.

Aproveitando esta oportunidade de encontrar outros "Bakhtineiros" por aí, vejo finalmente a possibilidade de trocar experiências e leituras deste grande pensador do século XX.

Perguntas

Epígrafe:

http://twitter.com/AndreCovre/status/4722894801

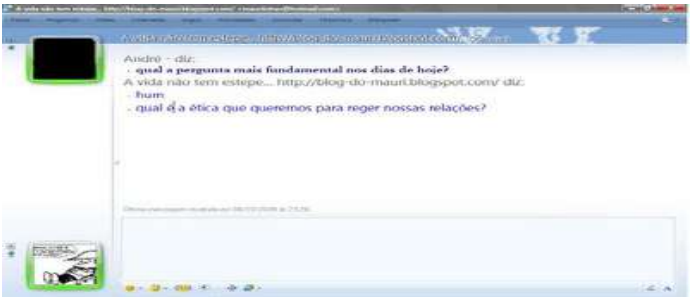
http://twitter.com/AndreCovre/status/4722900780

João Wanderley Geraldi
(do texto "Depois do 'Show', como encontrar o encantamento?")

1) A necessidade eminente de perguntas...

Noite dessas, cansado, triste, melancólico, frustrado, um tanto puto-da-vida, sem tempo para escrever o texto para essas conversas, bastante vazio... não de conteúdo... vazio de perguntas, resolvi tuitar:

Na conversa...



A insistência...

2) Quem se arriscou?

http://twitter.com/AndreCovre/status/4724166935
de @sergioneumayer

http://twitter.com/sergioneumayer/statuses/4723008960

de @_alinemoura
http://twitter.com/_alinemoura/statuses/4724355223

de @luisnassif
http://twitter.com/luisnassif/statuses/4724661846

de @lucarvalho75
http://twitter.com/lucarvalho75/statuses/4725061702

de @dauroveras
http://twitter.com/dauroveras/statuses/4725237486
via mensagem direta de @dauroveras:
qual a vantagem de nossas crianças conversarem pelo msn com amigos da austrália se não têm mais sossego pra ir à esquina?

de @msoares

http://twitter.com/msoares/statuses/4726152495

de @ricardowagner
http://twitter.com/ricardowagner/statuses/4724530835
http://twitter.com/ricardowagner/statuses/4724630420
http://twitter.com/ricardowagner/statuses/47248393666
http://twitter.com/ricardowagner/statuses/4725643253

de @jorsuzuki
http://twitter.com/jorsuzuki/statuses/4724521246
http://twitter.com/jorsuzuki/statuses/47247440400
http://twitter.com/jorsuzuki/statuses/4724873158

A última de @jorsuzuki mereceu um Prt Sc

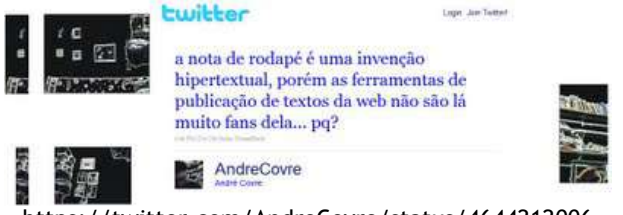
http://twitter.com/jorsuzuki/statuses/4725519128

http://twitter.com/AndreCovre/status/4725610990

3) A Cidade das Letras e o #Enem

https://twitter.com/AndreCovre/status/4689237533

4) Perguntas sobre Internet e Linguagem



https://twitter.com/AndreCovre/status/4644212006

https://twitter.com/AndreCovre/status/4667789871

https://twitter.com/AndreCovre/status/4669650355

5) Perguntas ainda chegam:

de @dauroveras

http://twitter.com/dauroveras/statuses/4727222740

de @herdeirodocaos
http://twitter.com/herdeirodocaos/statuses/4732243679

de @_ap
http://twitter.com/_ap/statuses/4732963797

de @metalogis
http://twitter.com/metalogis/statuses/4735138291
http://twitter.com/metalogis/statuses/4735196749

de @lucarvalho75
http://twitter.com/lucarvalho75/statuses/4738618046

de @jonasbrasilrp
http://twitter.com/jonasbrasilrp/statuses/4743827994

de @romuloorlandini
http://twitter.com/romuloorlandini/statuses/4743900335

de @DFigueira, via mensagem direta

Eu perguntaria (entre outras coisas) se preferimos a igualdade ou o respeito/valorização da diferença.

de @eduardonasi

de @aarles
http://twitter.com/aarles/statuses/4761741726

de @joelscoleti

http://twitter.com/joelscoleti/statuses/4764374139

de @viniciusghizini
http://twitter.com/viniciusghizini/statuses/4774547219

6) Acabamento provisório...

Ainda

http://twitter.com/AndreCovre/status/4724194507

Antonieta B. T. ANDRADE

A palavra e a multiplicidade dos olhares sobre o mundo

Para Bakhtin, a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. Para percebermos como essas relações se constituem é necessário lembrar que "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência" [1] , uma vez que se faz no elo entre todos os domínios sociais e da convivência. É por meio da palavra que percebemos as mudanças mais efêmeras de ocorrências quer no âmbito das relações locais, quer no âmbito de uma sociedade.

Para compreender as relações e interações entre os sujeitos e como ocorre a construção dos sentidos, é necessário perceber na palavra seu signo ideológico, que tem a capacidade de assumir múltiplas semânticas envolvendo diferentes campos como a política, nos valores morais e sociais de uma determinada localidade.

A reflexão sobre essas idéias bakhtinianas da linguagem e da palavra nos possibilita refletir sobre o papel da escola pública enquanto espaço de convivência

social, formada por alunos procedentes de grupos sociais desfavorecidos economicamente e com pouco acesso aos meios culturais.

Assistimos a representação de novas linguagens, textos e contextos, que reproduzem, muitas vezes, uma série de mal entendidos e desencontros entre os sujeitos de convivência, pelo emprego de terminologias que se modificaram no tempo recente em seus significados e sentidos.

Essas modificações também são reflexos de um tempo de grande fluxo de informações ocorridas na criatividade de construção de novos ambientes de comunicação e interação entre os sujeitos, que se expressam em manifestações discursivas na perspectiva das inovações semânticas, para novas formulações de interação social e entendimento.

É nas atividades humanas construídas neste cotidiano vivido como educadora [2] e mediadas pelos diálogos, que vamos compondo nossas narrativas com a riqueza plural dos repertórios das palavras e linguagens, das histórias orais de vivências muitas vezes a nós peculiares, porém tradutoras de uma riqueza cultural sutil, de informações e reflexões sobre novas concepções de olhar a escola enquanto local de formação humana.

Na busca de compreender o ambiente escolar, nas suas práticas pedagógicas, no interagir diário e conhecer a história local contada por seus sujeitos, me vi envolvida e mergulhada nas narrativas, de suas gentes que tem traduzido outros significados e olhares de um mundo que se desvela sobre uma perspectiva singela de quem está ali por tanto tempo, vivenciando, cada espaço, cada momento, cada gesto, cada pessoa, na vida simples do cotidiano, que muitas vezes na pressa do fazer nos passa despercebida.

Isso foi se desvelando quando busquei compreender esses sujeitos, seus olhares, a lógica da consciência [3] e na tentativa de contribuir com o processo de aprendizagem para transformar os espaços. Porém, transformei a mim mesma, na perspectiva sensível de olhar esses sujeitos.

Estas histórias que estamos buscando compor vão sendo organizadas pelos estudos dessas múltiplas falas narradas de fatos ocorridos que trazem os debates e os conflitos das convivências, diferentes formas de compor o ambiente dos que ali convivem e como percebem e praticam sua docência ou as outras atividades no cotidiano da escola.

Neste sentido a necessidade em compreender o olhar comum local, e como é construído, para que possamos interagir em nossa prática como educadora e gestora do fazer escolar, entendemos que o processo de interação só ocorre mediante as articulações dos saberes individuais, das reflexões pessoais e coletivas, da elaboração de idéias a partir das experiências individuais dos sujeitos e em que se abrem os espaços para o imaginário criativo. Isso só ocorre quando os diálogos e as relações com o outro e vão tecendo as reflexões nas narrativas e nas estórias relatadas e desfrutadas com as emoções das vivências compartilhadas.

Porém, a construção desses diálogos se faz nas falas, nos gestos, nas palavras, nos discursos, fruto da história de cada um, que ali interagem e interferem, que enriquecem, que se unem e que se desunem, na dinâmica das relações cotidianas, que para nós nem sempre é fácil de dimensionar seus efeitos e afetos envolvidos.

Nas idéias e concepções de Bakhtin sobre o homem que dialoga com a realidade por meio da linguagem, percebemos a multiplicidade de olhares que há sobre o mundo e a amplidão de significados que se expressa nas vozes do sujeito.

Nossa percepção se amplia ainda mais a partir dos diversos rumores que envolvem essas vozes, esses sons e essas linguagens, nos seus diversos e múltiplos sentidos, que se modificam e se re-significam diante do vivido e interagido.

Portanto, a palavra assume papel primordial, de mediadora das interações entre os sujeitos históricos, pois é a partir de suas vivências que o sujeito se constitui, para pensar e para sentir e nessa perspectiva traduzir a sua realidade, seu campo e perspectiva de enxergar a vida.

Para Bakhtin, que afirma que a palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana e, também, o primeiro meio da consciência individual, forma-se nos signos criados dentro de um grupo social que estão condicionados a interação nos planos social, econômico, histórico e ideológico.

Por isso o ideológico sempre possui um índice de valor social, que chega à consciência individual que traduz as formas dessa construção coletiva. Precisamos desprendimento de nós mesmo, em prol do outro, para perceber os silêncios produzidos por aqueles que não conseguem fazer do uso da palavra como forma de expressão, valorizar as escutas, as ressonâncias.

Na concepção de Bakhtin, a palavra é polissêmica e dialógica em situação de uso, é um espaço de produção de sentidos, que são tecidas pelos fios ideológicos e empregadas em todas as relações sociais, portanto a palavra sempre será o indicador mais sensível de todas as transformações sociais.

A linguagem, expressa na palavra no seu uso cotidiano, gera o espaço da produção de sentido, de significações que faz no espaço criado por interlocutores um contexto sócio-histórico, gerador de um ambiente, muitas vezes, controlado pelos próprios mecanismos sociais que no debate de suas criações se constituíram como regras, determinando qual a palavra adequada a ser empregada.

Neste contexto o sujeito que fala ao contexto social pode submeter-se, modifica-se para adequar-se à ordem social em que está inserido, mas pode também, interferir e mudar tal contexto, uma vez que a linguagem não é sistema fixo e abstrato, por isso permite aos envolvidos abrir caminhos, construir outros sentidos, quando sua consciência interior romper com o sentido dado à palavra, em situações de uso, revestida de novos valores, sentidos, tons, preencher-se de outros significados os espaços das interações.

A palavra

Muitas vezes nossa parceira, nossa aliada,
porque nos põem em contato com o outro e com o mundo.
Muitas vezes nossa inimiga,
porque quando a proferimos, destruímos relações, afetos;
nos causa dor, ao ouvi-la ou ao dizê-la...
Aí pensamos
porque não nos silenciamos diante do fato.
O fato é que
não a dominamos nunca nas suas polissemias,
nos seus significados,
por mais que busquemos aprimorá-la,
buscando uma semântica precisa.
O espectro dos sentimentos em nós é
muito mais amplo
para que nossa razão possa traduzir em palavras.
Aí nos perdemos diante do desconhecido mundo interior
que não consegue traduzir a dor,
o amor, os afetos, as incertezas...

Quando ditas se tornam malditas,
machucam pessoas, machucam a nós.

Muitas vezes dizê-las destrói,
corrói aquilo que muitas vezes foi construído
no belo silêncio das atitudes dos sentimentos.

Mas como não proferi-la?
Ela é a expressão humana que nos liga ao outro,
ela compõe e descreve a vida
nas suas mais amplas dimensões!

Saber usá-la é uma arte,
saber ouvi-la é uma dádiva,
saber senti-la
é o que nos torna humanos!

Andrade, A.
14/09/09

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira 12ª ed. São Paulo, Hucitec, 2006.
_____. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 2003.

NOTAS:

[1] BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12ª ed. São Paulo, Hucitec, 2006, p.36
[2] Atuo como vice-diretora na EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello, Campinas SP.
[3] BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12ª ed. São Paulo, Hucitec, 2006, p.36

Augusto RODRIGUES

Bakhtin: leitor de romances

A obra de Bakhtin desafia classificações e rótulos. Contém teses contraditórias e uma pluralidade temática que se organizam pela abordagem estilística do romance. Essa unidade polifônica pluralidade mostra que o sentido, na totalidade de seus trabalhos, se dá na dileta imagem do herói literário em contato com a forma representativa do homem na modernidade. O presente trabalho é uma tentativa de retomada metodológica dos problemas de uma poética do gênero apontada pelo pensador russo e suas implicações para a teoria e crítica literárias na atualidade. A imagem do homem na linguagem é enformada nesse gênero híbrido, e a partir da autoconsciência é possível pensar o humano e as subjetividades na contemporaneidade. Esse grande signo permitiu a Bakhtin demonstrar que o dialogismo não é apenas um fenômeno restrito à literatura, mas que encontra no indivíduo sua maior expressão:

> A prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e dessa hostilidade, ainda não resolvida e

> dilacerada pelas entonações e acentos hostis e à submete à unidade dinâmica de seu estilo (BAKHTIN, 2002, p. 133).

Essa expressividade estética do discurso possibilitou o realismo na suas mais diversas formas de representação. Os heróis dissolvidos no corpo do povo, o discurso ainda fervilhante na luta social e os conflitos e energias carnavalizadas caminham conjuntamente permitiram essa construção e percepção de uma poética dialógica no gênero. Se Dostoiévski, segundo o seu mais ilustre leitor no século XX, elevou o realismo à perfeição estética, o percurso de Rabelais, Cervantes e, principalmente Sterne permitiram a Bakhtin essa visada plurilinguística do romance e mostrar a linguagem em seu aspecto primordial desafia o enobrecimento da linguagem. Estes autores seriam os precursores da polifonia articuladora do romance e Bakhtin o crítico capaz de dar à lume essa representação do mundo.

Na análise de *Gargântua* e *Pantagruel* (2002a), ele mostra como desde as primeiras linhas o leitor é arrebatado por um clima verbal específico. A palavra na arena permite reconhecer a presença da voz do autor e da "consciência polifônica" em diálogo com outros sujeitos-consciência. Destaca a constância dos gêneros orais no seu interior e como eles se estendem pelos cinco volumes. O narrador conclama a tradição (negada ou afirmada) como um imperativo e congrega elementos da *propaganda* e dos *pregões* populares. Em todos os âmbitos, a voz atrai a atenção dos fregueses:

> Para o romancista-prosador, o objeto está enredado pelo discurso alheio a seu respeito, ele é ressalvado, discutido, diversamente interpretado e avaliado, ele é inseparável da sua conscientização social plurívoca. Desse mundo posto em questão, o romancista fala uma linguagem diversificada e internamente dialogizada. Desta forma, a linguagem e objeto se revelam para ele no seu aspecto histórico, na sua transformação social plurilíngüe, e não há linguagem além das intenções plurilíngües que o estratificam (BAKHTIN, 2002c, p. 132).

Com essa leitura Bakhtin aponta para o caráter bivocal do discurso que é internamente dialogizado e como gênero que apresenta variantes multiformes. Na sua interpretação (2002a) dos intróitos de *Gargântua e Pantagruel* no capítulo "O vocabulário da praça pública na obra de Rabelais" ele mostra a importância dessa forma estilizada para iluminar a análise do romance como gênero representante da modernidade. Segundo o pensador russo, as idéias que constituem o interior dos livros estão prenunciadas a todo instante e concepções de mundo são confrontadas com "alusões e ecos da atualidade política e ideológica" (2002a, p. 169) que habitam a totalidade material da obra. Seu caráter liminar acentua-se em grandes escritores e ilustra traços importantes na formação e concepção de gênero e no entendimento do discurso na modernidade.

O romance humorístico é uma variação do gênero que sempre tem a intenção de angariar os leitores: o modo de ver os acontecimentos da trama, a imagem dos personagens, a concepção da própria imagem é um deslocamento autocrítico, aditamentos em que o sujeito que enuncia tenta fazê-lo a partir da ótica do outro. Isso quebra qualquer rigidez clássica: o escrito e o oral surgem como forças ambivalentes. A potencialidade dialógica amplia-se e as partes constituintes distendem sua capacidade semântica. Documento notório da publicação, o discurso oral insiste que a obra é *filha do mundo* e *um mundo* concomitantemente.

O estilo difuso, a conversa com o expectador, o monólogo interior e a farsa autoconsciente se inserem na prática da prosa conjugada com o riso. Esse exercício de jogar e induzir o leitor fez desse espaço uma arena para embates ideológicos,

estilísticos e ontológicos. A humanidade é posta em discussão enquanto o gênero questiona o real e se questiona como gênero que representa esse real. Característica principal do romance humorístico, o leitor é convidado a pensar sobre a forma, seu conjunto de códigos e sobre a condição existencial dos produtores dos discursos. Os nomes que povoam as linhas evocam genealogias específicas e têm caráter persuasivo, com isso as limitações históricas são destituídas e totalmente tomadas pela forma autoconsciente e pelo riso. A decomposição dos mitos, a equiparação das diferenças, o plurilinguismo permitiram ao discurso prosaico do romance, instaurando assim o mundo aberto de Galileu.

Se no âmbito ético-social, a dicotomia entre o sujeito e o outro transparece, autores como Rabelais, Sterne e Paul Féval desenvolvem artifícios técnicos na construção do diálogo entre autoria, formação do personagem, contexto presentificado e presença do leitor. Essas artimanhas narrativas permitem a interação entre os pólos de consciência e aproxima difusamente realidade e fantasia com a vantagem de eximir o autor de carne e osso de qualquer coisa. Ele relativiza os movimentos de elogio e de injúria, inerentes aos gêneros populares e os mescla com o erudito. Ele conjuga a situação nacional com filosofias e questões científico-ideológicas por meio do discurso oralizado. Atendendo leitores especializados e ignaros, o homem erudito e o ingênuo fazem parte da sua expectativa de recepção. Essa multiplicidade de destinatários diverte e perscruta questões profundas da modernidade. Por mais que sua capacidade de revelar o enredo seja um atributo de qualidade, sua sobrevivência para as futuras gerações depende dessa proximidade prosaica e ontológica.

No prólogo de seu Livro IV, Alcofribas Nasier "conversa" com o leitor companheiro: "Notai bem tudo. O que aconteceu boa gente? [...] convidais-me para continuar a história pantagruélica, alegando utilidades e os frutos colhidos na leitura, entre todas as pessoas de bem" (RABELAIS, 1991, vol. 2, p. 16). Por outro lado, tece comentários ácidos aos críticos (caluniadores):

> [...] diabos vestidos de saia; vendo todo mundo em fervente apetite de ver e ler os meus escritos, pelos livros precedentes, escarraram dentro do prato, quer dizer, censuraram-nos, desacreditaram-nos e caluniaram-nos, com a intenção de que ninguém não os visse, nem os lesse, fora suas poltronices. [...] advirto a esses caluniadores diabólicos que tratem de se enforcar no último pedaço daquela lua; eu lhes fornecerei os cabrestos (RABELAIS, 1991, vol. 2; p. 18-20).

O prefácio fala com aqueles que deseja agradar e polemiza com os possíveis caluniadores da obra – que já estava no seu quarto volume! O frontispício é uma resposta antes da proposição. Discurso que antevê possíveis reações discursivas, não por acaso recebe o epíteto de "ao leitor", dando um tom de camaradagem. Movimentos prenunciados na transposição da Idade Média para a Modernidade que ganham configurações à medida que o gênero se afirma no Ocidente e continua vivo e importante para a contemporaneidade. Diante de inúmeras formas de representação o romance continua dizendo mais coisas do outro e desintegrando possíveis manifestações de autoridade monolíngue. No âmbito dessa descentralização da consciência linguística Dostoiévski, por exemplo, também dentro dessa tradição oralizada não limita suas personagens ao pitoresco. Utilizando uma passagem da introdução de *Problemas da poética de Dostoiévski*, poderíamos dizer que ele:

> [...] não conclui suas personagens porque estas são inconclusíveis enquanto indivíduos imunes ao efeito redutor e modelador das leis da existência imediata. Esta se fecha em

> dado momento, ao passo que o homem avança sempre e está sempre aberto a mudanças decorrentes da sua condição de estar no mundo enquanto agente, enquanto sujeito. E como homem-personagem é produto do discurso, aberto como falante em diálogo com outros falantes e com seu criador (BEZERRA, 2002, p. VIII).

Hibridizando certas tradições discursivas movimenta-se a carnavalização da prosa do ainda no século XIX. A linguagem estilizada das confissões, em que o sério-cômico é um motor desde as primeiras manifestações, rompe o curso normal da narrativa biográfica construída com "elementos basilares e típicos de toda trajetória vital: nascimento, infância, anos de aprendizagem, casamento, construção do destino, trabalho e afazeres, morte etc." (BAKHTIN, 2003, p. 213).

Os elementos de carnavalização preconizam um início, anunciam uma tradição de questionamento do senso de privacidade da palavra por meio da criação de categorias autônomas. O romance relativiza a prática do direito de fala, cultivada em Cervantes, risível em Sterne, irônica em Xavier de Maistre, e enforma uma grande cadeia dialógica da qual participam Machado e Dostoiévski, Erico Verissimo, Italo Calvino e José Saramago. Difunde-se, nessa genealogia, um inacabamento que redunda em um movimento estilístico, paródico e irônico que nunca se fecha em si mesmo. Dessa perspectiva, surgem personagens conscientes de sua existência em livro – característica também da literatura contemporânea ocidental e, principalmente, brasileira. Quixote e Sancho, na condição de personagens, e os outros "autores" Tristram Shandy e o Xavier de Maistre narrador fundam uma genealogia do romance difuso continuada por vários romancistas ao longo dos séculos. Não temos apenas o homem vivendo aventuras e uma voz contando uma biografia: nessa linhagem, coexistem discursivamente a parte material da publicação e a parte humana.

Quixote (no plano realista) parte para o mundo (volume I) para que suas aventuras sejam contadas. No tomo II, ele já é um ser de papel e sai novamente para estimular novas narrativas. Nessa ruptura entre o homem e a *persona* (que viria) e que já existe (no tempo da existência material da leitura) ele dedica suas aventuras à "restauração da cavalaria". Posteriormente, suas ações relacionam-se com as do primeiro e fazem delas uma única história. Se antes, Sancho queria apenas dinheiro e uma ilha, passa a querer figurar na memória do mundo como personagem. Antes, as pessoas que os encontravam fingiam e compactuavam com a loucura do cavaleiro. Depois, elas o fazem porque conhecem a dupla andante da publicação. A passagem no castelo do Duque ilustra isso: todos entram no jogo fabular porque conhecem e já leram as *aventuras do engenhoso fidalgo*. Entre os capítulos 30 e 69, diversas situações são "inspiradas" pelos eventos anteriores e são "respostas" para as expectativas da continuação. A consciência ambivalente abole e renova limites: seres entre a condição de personagens e homens que têm o leitor (companheiro) como referencial, coexistem na condição livresca.

Nessa linhagem, Tristram Shandy coloca-se como personagem de si mesmo, vivendo no tempo de seus contemporâneos. Na memória, a sua vida; no papel, um livro inacabado. O nó temporal se dá no ir e vir entre o presente de um homem de 40 anos que conta uma autobiografia sempre interrompida pelas digressões e falas dos outros personagens. Tantas cabriolas não lhe permitem (factualmente) passar dos sete anos. Essa distensão temporal, os fatos revividos de forma humorística e a prática da "opinião" foram características herdadas por Brás Cubas, que, ao acrescentar o tempo da morte, as renovou criativamente.

Seguindo a pista difusa, o narrador maistreano evoca acontecimentos sociais da ordem do dia e distende o passado recente (dos salões parisienses) em sua viagem

imóvel. A ironia do proscrito erige um evento biográfico e absurdo simultaneamente. O estilo livre sterniano renovado pela narrativa digressiva de Xavier de Maistre alia-se à introspecção de um solitário.

Se antes o narrador disputava espaço com outros personagens para contar, os caprichos e o apagamento (aparente) de outras vozes são levados ao extremo com o francês. Um homem quase isolado, conta à revelia o que lhe vem à mente. Artimanhas facilitadas pelos capítulos rápidos que possibilitam o movimento difuso e enriquecem a obra com o "encanto insinuante da informação suspensa, própria do fragmento" (CANDIDO, 1996).

Esse jogo entre unidades que se dispersam e se interligam nasce das linhas prosaicas Rabelais e Cervantes e foi percebida por Sterne e fez dele o grande expoente de uma deformação discursiva do gênero levada ao extremo. Esse paradigma fragmentário complica as linguagens literárias e as idéias do momento e implica um exercício constante de metapoética. O estilo constitui-se como um dos principais procedimentos para dar acabamento ao herói e ao seu mundo. Para Bakhtin (2003), o romance é mais propício para essa realização, pois o individual compõe o enunciativo e confronta máscaras sociais. O romance abole distâncias e discute literariamente a relação volitivo-emocional do homem.

A hesitação enforma a consciência do autor e as implicações do instante de publicação. Isso dá um caráter de atualidade ao texto e reafirma que a língua dos prefácios é tipicamente humanizada. A perplexidade leva ao riso, dinamiza a relação verbal com uma audiência e disfarça a persuasão. As primeiras linhas tornam-se um recurso liminar porque parodiam e mascaram os fundamentos do pensamento sério e colocam em xeque o senso privado da palavra. Dialogando com as verdades, com os caminhos para estabelecê-las (ideológicas e literárias) introduz-se de forma ousada, livre e alegre, em um campo diametralmente oposto à hierarquia (BAKHTIN, 2002a p. 144-145).

Segundo Bakhtin, o tempo biográfico dialoga com o tempo cíclico e, nesse conjunto, o tempo da historicidade real dilui-se (sem desaparecer) na humanização e objetivação do espaço (2003). Nesse caso, a deformação que Bakhtin (2002c) atribui a Sterne constitui-se da estilização paródica dos diversos estratos e gêneros da linguagem literária e ganha contornos expressivos na contemporaneidade.

A questão da subjetividade, tão em voga na atualidade, torna-se um elemento basilar da enunciação. Tomando-a como assunto, a subjetividade conjuga biografia e a relatividade da opinião. Na mente e na enunciação, opiniões (externas e rivais) disputam espaço na história. Sistemas, anedotas e relatos (imaginários ou não) revelam os bastidores da escrita e da vida são violados a todo instante. Assim, as partes constitutivas enformam uma espécie de carnaval em que o indivíduo, na solidão do momento criativo, dialoga com o outro festivamente. Da consciência aguda do isolamento, como diz Bakhtin (2002a), ocorre a transformação do humor em jogo. Mas deixa de ser apenas alegre e ganha um caráter ontológico. A palavra "abre-se" em leilão para quem quiser comprá-la. Para "proteger a si mesmo" da calúnia, vende publicamente o "corpo do livro" e não às escondidas. O riso e a paródia complicam, no território do próprio romance, as linguagens literárias. Com isso, o romance humorístico inglês se deixa penetrar pelo espírito de Cervantes e exerce um papel importante na "construção da linguagem em Fielding, Smollet, Sterne" e até no romance richardsoniano (BAKHTIN, 2002c, p. 114).

A instauração de um dialogismo com idéias de outros lugares é uma percepção polifônica do romance humorístico. Os seus autores abordam as diversas variantes da linguagem literária penetrando nas estratégias para depois enformarem a própria obra. Segundo Bakhtin, ocorre uma espécie de deformação do discurso externo e isso

teria sido levada ao extremo pr Sterne. Xavier de Maistre e Machado distenderam, ainda mais, essa realização. Para Bakhtin Cervantes supera Rabelais pela sua influência determinante sobre toda a prosa romanesca: "O romance humorístico inglês está profundamente penetrado pelo espírito de Cervantes. Não é por acaso que o mesmo Yorick cita as palavras de Sancho Pança no leito de morte" (BAKHTIN, 2002c, p.115).

Graças ao cômico o romance teria alcançado tanta popularidade em tão pouco tempo. As digressões, presentes nos três grandes romances basilares de Rabelais, Cervantes e Sterne, tornaram possível infundir grandeza humana ao cômico. Com o plurilinguismo e sua estilização

> Introduz-se "linguagens" e perspectivas ideológico-verbais multiformes – de gêneros, de profissões, de grupos sociais (a linguagem do nobre, do fazendeiro, do comerciante, do camponês) – linguagens orientadas e familiares (a linguagem do mexerico, da tagarelice mundana, a linguagem dos servos), etc., na verdade, isto ocorre principalmente nos limites da língua literária escrita e falada (BAKHTIN, 2002c, p. 116).

Ao mesmo tempo, o legado da brincadeira formal não deixa de lado a humanidade dos personagens. Não importa em que categoria, lugar, ou época, os narradores direcionem seus artifícios para afirmar essa humanidade, ela sempre estará presente no gênero. A profundidade filosófica é sempre contrabalançada pelo movimento popular que se infunde nas fendas axiológicas da cultura erudita:

> [...] na maioria dos casos, essas linguagens não são reforçadas por personagens definidos (heróis, narradores), mas são introduzidas sob forma impessoal "por parte do autor", alternando-se (sem levar em conta as fronteiras formais precisas) com o discurso direto do autor (BAKHTIN, 2002c, p. 116).

A partir de seus contextos históricos, mostrando no texto como e porque se escreve, a manipulação explícita dessa prática infunde uma discussão sobre o que é realidade e ficção. O ser de papel que exibe sua própria condição romanceada revela o que sentem os narradores enquanto narram, o que pensam e sentem os personagens enquanto homens – e parte de livro. O discurso do autor e sua projeção no livro ganham dimensões ainda não experimentadas por nenhum gênero anterior à modernidade. Nesse mesmo contexto, as linguagens e as perspectivas sócio-ideológicas, os anseios e visões conjugam-se para revelarem o espírito inacabado do ser humano.

A partir disso é possível dialogar com questões atuais, em tempos de grande presença e consciência de outros discursos e de outras mídias e de uma produção literária em um contexto que deseja estabelecer novas bases para o pensamento no século XXI e que se destaca pela valorização da cultura popular, do discurso oral e que tornam problemáticas as próprias fronteiras do discurso literário na contemporaneidade. Buscando as respostas que o mundo desencantado o romance abre uma fenda no real para dar novos sentidos à realidade e às linguagens. Ao exibir-se em um entre-lugar, o personagem vivencia uma experiência da fantasia, também profunda, que foge ao poderio do discurso cotidiano. Mais vivos que seus criadores, esses seres de papel renovam-se na eterna contradição humana. Gerados de forças discursivas aparentemente discordantes, revelam uma densidade espiritual que proclama a força da expressão – tudo em seu lugar dentro de um universo coerente chamado romance. Nesse caso, importa ressaltar a importância de manter viva a chama do Bakhtin, acima de tudo, leitor de romances e tradutor da vida.

Referências

ASSIS, M. *Obra completa*. Afrânio Coutinho (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. 3 v.
BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002a.
_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b.
_____. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002c.
_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*: em torno de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2003.
BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
_____. *Dialogismo e polifonia em Esaú e Jacó*. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO. G. C.; (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
_____. Prefácio à segunda edição brasileira de *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
_____. O riso e seu papel no surgimento da prosa romanesca. In: *Revista Brasil de Literatura on line*. ano IV, 2002c. Disponível em: <http://www.rbleditora.com/revista>. Acesso em: 18 mai. 2006.
CANDIDO, A. À roda do quarto e da vida. In: *Revista USP*, SP (30): 94-107. jun/ago 1996. Disponível em: < http://www.usp.br/revistausp/02/15roda.html >. Acesso em: 05 ago. 2007.
CERVANTES, M. de. *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de la Mancha*. Trad. Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.
FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO. G. C.; (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
MAISTRE, X. de. *Viagem à roda do meu quarto*. São Paulo: Estação liberdade, 1989.
RABELAIS, F. *Gargântua e Pantagruel*. Trad. David Jardim Júnior. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991. 2 vol.
STERNE, L. *A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy*. Trad. José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

Breno Luis DEFFANTI

O trabalho com os gêneros discursivos nos textos escolares dos alunos com dificuldades de aprendizagem

Em "Gêneros do Discurso", Bakhtin afirma que há gêneros discursivos mais propícios a manifestação da individualidade e gêneros menos propícios. Entre os gêneros mais propícios, ele cita o trabalho literário e entre os menos propícios os documentos e outras formas padronizadas.

Esperamos que o papel da por excelência fosse criar condições para que o aluno manipule os gêneros discursivos e construa sua subjetividade. Os textos escolares, por sua vez, deveriam ser o instrumento ideal do aluno na construção do seu estilo. Entretanto, a impressão que temos é que o contrário acontece: a escola é um lugar em que os textos do cotidiano (textos de internet, jornalísticos e de propaganda) são cada vez menos permitidos, os textos escolares (dissertações, narrações e cartas) cada vez mais padronizados e menos dialógicos e o espaço para que o aluno construa seu estilo e sua subjetividade cada vez menor.

Dissertações, cartas e narrações tornaram-se textos cada mais padronizados e reduzidos ao contexto escolar. Assim, a escola considera como bom texto aquele que

está mais próximo aos padrões impostos e o aluno que escreve bem aquele que adéqua seu estilo a essa padronização.

Mas o que acontece com o texto que foge dos padrões escolares? Qual é o trabalho do aluno que produz um texto considerado errado?

Muitas vezes, os professores veem nos textos escolares que fogem ao padrão apenas alunos com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, os "textos errados" são justamente aquele que revelam um trabalho extremamente complexo na manipulação dos gêneros do discurso. A instabilidade na adequação dos textos à padronização escolar revela muitas vezes um trabalho muito mais rico na construção da subjetividade e estilo dos alunos.

Camila Caracelli Scherma[1]

Luta de classes nos discursos: ideologia oficial e não oficial na contemporaneidade

Pensar várias ideologias contemporâneas em vez de uma ideologia contemporânea provoca o pensar sobre as relações, uma vez que a multiplicidade de ideologias é constituída pela multiplicidade de sujeitos. Isso se considerarmos o conceito de Bakhtin e seu Círculo na obra Marxismo e Filosofia da Linguagem a esse respeito: o de que não há ideologia sem signo e que "Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra". Mais adiante, acrescentam que "A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação" (Bakhtin, 2006, p.34).

A partir dessa interação de um sujeito com outro no mundo, no contexto social em que esses sujeitos estão inseridos, os objetos ou acontecimentos, que têm uma materialidade física e sócio-histórica, recebem valor, o ponto de vista dos sujeitos que com eles se relacionam, inter-agem. A partir daí, é possível constatar diferentes concepções de mundo.

Ao longo de processos sócio-históricos, por meio das relações entre sujeitos, constituem-se concepções distintas da realidade. E nas relações de poder há o estabelecimento de concepções mais estáveis e menos estáveis sobre as coisas e acontecimentos no mundo, o que Bakhtin e seu Círculo chamam de ideologia oficial e não oficial, respectivamente.

Dessa forma, é possível pensar que grupos distintos de sujeitos sociais concebem o mundo e as coisas nele ocorridas de maneiras também distintas. É nesse jogo que pensamos sobre a ideologia, no jogo de interesses de diferentes classes sociais. Nessa luta, vemos um fato concreto sendo concebido distintamente por grupos de sujeitos que organizam o mundo do seu jeito, sob o seu olhar e se expressam sobre isso pela linguagem. Para tanto, olhamos para a linguagem como o lugar em que essa luta dos interesses pelas classes sociais acontece.

Por meio da leitura dos discursos de jornais de circulação nacional, buscamos compreender o embate entre diferentes ideologias. Os textos publicados nesses jornais nos mostram essa luta de classes em atividades humanas concretas, materialmente constituídas e, também segundo Ponzio, para buscar explicações efetivas das ideologias é preciso partir "para a esfera das relações sociais materiais

[1] Aluna (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Lingüística – Universidade Federal de São Carlos.

e das condições materiais objetivas, dentro das quais os homens operam e criam discursos e representações". (Ponzio, 2008, p.83)

Na contemporaneidade, destacamos o agronegócio e as relações que o cercam como acontecimento para o qual direcionamos nossa atenção. Ler e ouvir o que está sendo dito a esse respeito, por quem está sendo dito e para quem. Enxergar na linguagem as diferentes concepções de mundo que são expressas nos discursos sobre o agronegócio. A ideologia dominante (oficial), que tenta imprimir uma visão monológica, "única de produção de mundo" (Miotello, 2005, p.169), e a ideologia do cotidiano, mais instável, constituindo-se reciprocamente, na materialidade da palavra.

Para essa discussão, trabalhamos com textos do jornal Folha de São Paulo – o caderno Agrofolha[2] – e o jornal Brasil de Fato[3]. Nossa escolha se deve ao fato de que o primeiro é direcionado a investidores[4] e o segundo, produzido por movimentos sociais como o MST, a Via Campesina, a Consulta Popular e as pastorais sociais, e que se define como um jornal que apresenta "uma visão mais popular dos fatos".

Nesses discursos é possível compreender as ideologias no papel de defender interesses específicos dos grupos sociais envolvidos com o agronegócio. De um lado, o discurso oficial, reproduzindo a ordem das coisas, e de outro, o discurso não oficial, questionando as relações sociais, já que

> Em sociedades que apresentam contradições de classe social, as ideologias respondem a interesses diversos e contrastantes; ora podem reproduzir a ordem social e manter como definitivos alguns dos sentidos das coisas ("integrantes do MST invadem uma fazenda em Pernambuco"), e ora podem discutir e subverter as relações sociais de produção da sociedade capitalista ("A terra é de quem nela trabalha"), desde que as mesmas obstaculizem o desenvolvimento das forças produtivas (Miotello, 2005, p.171).

Assim também, na busca por essas diferentes concepções sobre as ações em torno do agronegócio, encontramos, sob o ponto de vista de grupos economicamente dominantes, um discurso que prega a reprodução das coisas como estão, a manutenção de um sistema vantajoso a grupos sociais como as grandes corporações ligadas ao agronegócio, por exemplo. Nessa luta, as palavras são as mediadoras na defesa de interesses, na justificativa de medidas capazes de reforçar o sistema econômico atual, nos debates a respeito das normas que regulam a produção e/ou negociação das commodities agrícolas, na ampliação da rede de poder, uma vez que o verdadeiro lugar do ideológico é o "material social particular dos signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação" (Bakhtin, 2006, p.35). A organização social dos sujeitos se dá a partir de jogos de interesses que

[2] Caderno semanal publicado no interior do caderno Dinheiro.

[3] "O Jornal Brasil de Fato foi lançado no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 25 de janeiro de 2003 [...] É um jornal semanal, com circulação nacional. Por entender que, na luta por uma sociedade mais justa e fraterna, a democratização dos meios de comunicação é fundamental, movimentos sociais como o MST, a Via Campesina, a Consulta Popular e as pastorais sociais criaram o jornal Brasil de Fato" (Brasil de Fato, 2009).

[4] "A conjuntura econômica, brasileira e internacional, e o mundo dos negócios são principal alvo do Caderno Folha Dinheiro.". [...] "Com informações precisas, linguagem clara e elucidativa, o caderno orienta quanto a investimentos, traz indicadores econômicos e faz a cobertura de temas que mereçam atenção especial em função da conjuntura econômica.". (Folha de São Paulo, 2009).

norteiam (ou, como diria Paulo Freire, "suleiam"[5]) as ações dos grupos em defesa de seus objetivos e daquilo que lhes é mais vantajoso. Sujeitos sociais com interesses calcados na manutenção do atual sistema produtivo agrícola voltado para o agronegócio organizam-se para garantir que haja a reprodução das atuais condições econômicas e produtivas. Já os sujeitos sociais que reivindicam a posse de terras para o trabalho agrícola, que lutam pela reforma agrária, pela garantia dos meios de subsistência dessa classe trabalhadora, entre outros direitos, põem em discussão, questionam, tentam, pelo discurso, subverter a atual ordem das coisas, em busca de mudanças. São os discursos como mediadores nessa luta ideológica.

Referências

BAKHTIN, M. M., - Marxismo e Filosofia da linguagem. 12ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2006.
BRASIL DE FATO. Agência Brasil de Fato. Quem somos. Em: http://www.brasildefato.com.br/01/quemsomos. Acessado em 15 abr.2009.
FREIRE, Paulo, Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
FOLHA DE SÃO PAULO. Folha de São Paulo. Grupo Folha apresenta dados sobre os diferentes departamentos que compõem o Grupo Folha. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/conheca/circulacão.shtml>. Acessado em: 15 jul. 2009.
MIOTELLO, V. Ideologia. In: Beth Brait. (Org.). Bakhtin – Conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 167-177.
PONZIO, Augusto. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea / Augusto Ponzio; [coordenação de tradução Valdemir Miotello]. – São Paulo: Contexto, 2008.

Carina Dartora Zonin[6]

Em diálogo com Bakhtin: a polifonia e o discurso poético-literário
O pensamento bakhtiniano na atualidade - O humano e as subjetividades na linguagem

Quanto a mim, em tudo eu ouço *vozes* e relações dialógicas entre elas
Mikhail Bakhtin

1. Considerações iniciais

O pensamento de Mikhail Bakhtin, acerca do universo discursivo da linguagem, constitui-se num campo fértil para pensarmos os estudos literários, hoje. Assim, propomos uma reflexão em torno da dialogia, princípio constitutivo do discurso, e da

[5] Paulo Freire (1992, p.24) usa esse termo em sua obra "Pedagogia da Esperança". Nessa obra, encontramos uma belíssima nota a respeito do termo "sulear" – tomado do físico Márcio Campos – em vez de nortear.

6 Carina Dartora Zonin é especialista em Estudos Lingüísticos do Texto (2005) e Literatura Brasileira (2008), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atualmente (2009), realiza mestrado em Literatura Brasileira na referida instituição e, sob orientação da profa. Dra. Márcia Ivana de Lima e Silva, estuda a poesia de Carlos Drummond de Andrade, tendo como horizonte para o pensamento analítico a teoria polifônica de Mikhail Bakhtin.
E-mail: carinadzonin@yahoo.com.br.

polifonia, recurso estilístico consagrado pela prosa romanesca e que, para esta abordagem, importa enquanto premissa fundamental para refletirmos acerca das vozes que afloram do discurso poético-literário.

Neste sentido, a linguagem poética deixa de representar o absoluto, próprio de esferas mais elevadas em que os dizeres, co-habitados por uma única voz, concebem o poeta como uma espécie de semi-deus a anunciar ao mundo a palavra em estado de pureza para incorporar o universo da dúvida, próprio de tempos desprovidos de romantismo. E, assim, prevalece, sob a face da terra, o homem desenganado e desacreditado que, na condição de romancista ou poeta, sofre, em diferentes proporções, a contaminação do mundo alheio sobre o seu universo composicional.

Para além da flexibilização da concepção dos gêneros discursivos, enquanto manifestações sócio-históricas, dinâmicas e ilimitadas, a noção de poesia polifônica pensada pelo viés consolidado pela prosa romanesca comporta repensar a densidade e abrangência dos pressupostos bakhtinianos. Ao refletirmos acerca do discurso literário enquanto objeto vivo acompanha-lhe a vitalidade da própria teoria e, assim, "[...] uma obra de literatura se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época: sua plenitude só se revela no *grande tempo*" (BAKHTIN, 2003, p. 364).

Como norte para o desenvolvimento de nossa proposta, procuraremos repostas para as seguintes questões de pesquisa, de caráter abrangente: Quais os possíveis caminhos que nos levam a repensar a teoria polifônica de Bakhtin, consagrada pela prosa romanesca, tendo como horizonte para o pensamento teórico-analítico a poesia? E, mais especificamente: Como se manifestam as vozes no dizer poético drummondiano?

Para darmos conta de tais propósitos, centraremos nosso olhar em textos das obras *Questões de literatura e estética: a teoria do romance* (1990) e *Estética da criação verbal* (2003) e, ainda em torno de teóricos de seu círculo de pensamento, especialmente, Cristóvão Tezza (2003) em sua obra *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*, com o intuito de potencializar o diálogo em torno da teoria, tendo como norte para a análise trechos representativos da poesia de Carlos Drummond de Andrade na antologia *A rosa do povo* (2006), promovendo, assim, a escuta da palavra que em sua natureza quer sempre ser ouvida.

De um modo significativo, procuraremos perceber os diferentes tons e ecos do discurso de outrem na voz do poeta que, assim como a prosa romanesca, deixa entrever os diálogos que a constitui, pois, efetivamente, já não há centro, e vivemos na relatividade generalizada. Nesta perspectiva, o caráter descentralizador será também evidenciado, em nosso estudo, através da linguagem, pelo uso constante da terceira pessoal do plural - falaremos através de um 'nós' - pois, afinal o 'eu' só se reconhece e existe diante do 'outro'. Imbuídos deste espírito, passemos, então, para uma reflexão acerca da dialogia e da polifonia na linguagem.

2. Repensando a teoria bakhtiniana: a dialogia e a polifonia na linguagem

Um dos traços intrínsecos ao pensamento de Bakhtin se condensa no caráter inconcluso de sua teoria e que, em nosso estudo, se constitui como uma via que nos permite seguir adiante com seus princípios acerca do discurso literário, num percurso que se estende da prosa ao verso. Pensar a multiplicidade de vozes no discurso poético-literário implica em considerarmos o estilo composicional imbuído do contexto histórico-social, em diálogo com ele, e, para tanto, estamos, mais uma vez, na contramão do pensamento formalista e levando adiante a concretização do ápice da

filosofia bakhtiniana, que diz respeito à ruptura da incomunicabilidade de dois mundos mutuamente impenetráveis, a saber: o mundo da cultura e o mundo da vida.

Neste sentido, a vanguarda modernista veio desestabilizar as formas composicionais de criação poética, pois se até os períodos parnasiano e simbolista prevalecia o apego à tradição, a busca pelo que é genuíno e natural, com o advento vanguardista, rompe-se com a ideia de uma linguagem da poesia, distante da realidade social e prosaica. Assim, inicia-se a estratificação da linguagem, subvertendo traços intrínsecos à poesia em prol do que é impuro e artificial. Neste sentido, permeado pelo contexto histórico-social, o estilo composicional denuncia tempos mais centralizadores (eu-para-si) e tempos, propriamente, descentralizadores (eu-para-o-outro). Em nosso estudo, a releitura dos pressupostos bakhtinianos acerca da dialogia e da polifonia na linguagem ganham novo vigor ao nos situarmos na modernidade brasileira pós-vanguarda, em que o eu-poético cede espaço para a presença e o embate de mais de uma voz.

Aqui, cabe uma reflexão acerca dos gêneros discursivos enquanto esferas de usos da linguagem que, por seu caráter dinâmico, ilimitado e sócio-histórico, revelam que não há uma única forma de composição, já que, antes de uma concepção idealizada de poesia, há a liberdade de criação, própria de um universo vivo e tenso em que o poeta não pode mais se abster. E, assim, a orientação dialógica do discurso se revela em diferentes formas e graus, constituindo textos monológicos, em que apenas uma voz se faz ouvir, conservando ao máximo a autoridade poética, ou polifônicos, em que a multiplicidade de vozes é revelada através de um 'eu' potencial do discurso, que personifica uma coletividade, trazendo ao plano discursivo os tons e ecos de diferentes esferas da atividade humana (a política, a religião, a filosofia, a economia, etc.).

Sendo assim, o discurso poético, centro de nossa investigação, representa um discurso discurso secundário (complexo) que, durante o processo de sua formação, absorve e transmuta os gêneros primários (simples). Assim, a réplica do diálogo cotidiano ao se inserir no todo do discurso poético, perde sua relação imediata com a realidade existente, circunscrevendo um fenômeno da vida literário-artística e, não, simplesmente, da vida cotidiana. A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as diversas facetas de sua imagem, passando a revelar no discurso o alcance das vozes sociais que falam, através dos tempos e, em palavras de Bakhtin (1900, p. 100), em seu texto publicado, originalmente, em 1934-1935, *O discurso na poesia e o discurso no romance*:

> [...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

Por esta via, própria do discurso romanesco que se deixa influenciar pelo já-dito, passamos a situar o processo de criação do texto poético, já que os tempos modernos libertam as formas composicionais de limites essenciais da criação, subvertendo o absolutismo de características intrínsecas, até então tido pela estilística tradicional como um meio único, capaz de reconhecer e de garantir ao

texto o *status* de literário. Em outras palavras, um dos legados da reação vanguardista ao modernismo diz respeito à expansão do conceito de poesia, fazendo conviver formas mais próximas ou mais distantes do ideal de pureza poética, o que permite à poesia prosaica, levando a efeito as premissas de Bakhtin acerca da polifonia para além do romance *strictu sensu*, permitindo-nos uma releitura de seu pensamento, tendo como horizonte o texto poético. Para este pensamento, contribui a linha imaginária pensada por Cristóvão Tezza (2006), que se refere a uma espécie de *continuum*, que vai do absolutismo da prosa ao da poesia em direção à miscigenação de características idealizadas para uma ou para outra na formação de um gênero impuro, prosaico ou poético. Em palavras do crítico (2006, p. 203), em seu texto *Poesia*, "[...] todo objeto estético literário encontra-se em algum lugar deste *continuum*, que assim não se define por essência, mas por 'quantidade'".

Refletindo acerca desta linha, situamos a poesia drummondiana como aquela forma composicional que representa a fase madura do modernismo de herança vanguardista e que, portanto, absorve traços intrínsecos da prosa romanesca, respeitando os limites mínimos de criação poética, sem verter em qualquer um dos planos idealizados, sejam eles o da prosa, ou da poesia. Distante de tempos eufóricos e utópicos, Drummond realiza, no discurso poético, o que Bakhtin batizou como polifonia, esta refração de forças sociais vivas que encontram nos romances de Dostoiévski o espírito capaz de absorver esta nova tendência crítica.

Bakhtin, em seu percurso de estudos, considera a linguagem literária como potencial para a percepção do ser humano e de sua correlação com o mundo. Ao refletir acerca das formas discursivas da prosa e da poesia, evidencia traços idealizados para uma e para outra, fortalecendo sua crítica à estilística tradicional. Esta, por sua vez, procura preservar a literatura enquanto uma expressão de arte individual, distante do mundo da vida e, para tanto, reconhece como tal a poesia em estado de pureza e procura excluir do campo artístico o gênero romanesco, impuro, este que Bakhtin se apega como contraponto, forjando o seu reconhecimento no campo artístico-literário.

Através desse raciocínio, Bakhtin evidencia um percurso histórico pelo qual perpassam formas de representação do que podemos considerar literário. Como princípio da construção da literaturidade[7], temos a pureza poética pretendida pelos formalistas, cuja representação idealiza um mundo desprendido de valores históricos e sociais, em que a literatura sobrevive de si mesma. No entanto, as formas de manifestação do literário são ilimitadas e sócio-históricas, acrescentando a esse ideal de pureza poética a manifestação de um novo gênero, a saber, a prosa romanesca. Sendo assim, Bakhtin nos mostra um percurso que se estende da pureza poética à impureza do dizer romanesco – a centralização agindo sobre a descentralização - e, deste seguimento, o teórico deixou implícito um movimento contrário, que se estenderia da prosa à poesia – as forças centrífugas passam a influenciar as forças centrípetas. Sendo assim, conforme o pensamento do Círculo de Bakhtin (apud TEZZA, 2003, p. 37):

> [...] ao examinar a questão do som na linguagem poética, que segundo o formalismo teria autonomia, um significado independe do sentido tradicional, Medvedev lembra que o som não está nem no organismo das pessoas, nem na natureza; o som está entre as pessoas – e

7 Uma das traduções da expressão russa *literaturnost* é 'literariedade' que se tornou bastante usual pela crítica literária. Em nosso estudo, utilizaremos o termo 'literaturidade', mantendo a opção feita por Tezza (2003) em seu estudo acerca de Bakhtin e o formalismo russo.

> é apenas desse território duplo, bidirecional, que o som ganha o seu sentido: poético, prosaico, prático, científico, religioso... Em suma, o poeta, quando escreve, não seleciona um sistema abstrato de possibilidades fonéticas, gramaticais, lexicais – seleciona, isso sim, as avaliações sociais implícitas em cada palavra. Para o Círculo de Bakhtin, a palavra já entra na arte carregada de intenções, opiniões, traços sociais, com todas as marcas de seu território valorativo.

Contrariando um sistema abstrato, em que o poeta incorpora a figura de um Adão mítico em contato com um mundo virgem, proferindo palavras em estado de dicionário, autônomas e auto-suficientes, Bakhtin insere a literatura num mundo prosaico em que tudo já foi dito, até mesmo a última palavra do mundo e sobre o mundo já foi proferida, evidenciando que nenhum discurso é neutro e que todo o dizer é dialógico. A idealização não sobrevive num mundo estratificado e a literatura, através da prosa romanesca, consagra seu engajamento num contexto histórico-social que se estende, em nossa literatura, da prosa ao verso. Em palavras de Bakhtin (1990, p. 96):

> A idéia de uma linguagem da poesia, única e especial é um filosofema utópico característico do discurso poético: na base desse filosofema repousam as condições e as exigências reais do estilo poético, que satisfaz a uma linguagem única, diretamente intencional, a partir de cujo ponto de vista as outras linguagens (a linguagem falada, a linguagem de negócios, a linguagem prosaica, etc.) são percebidas como objetivadas e em nada equivalentes a ele. A idéia de uma 'linguagem poética' particular expressa aquela mesma concepção ptolomaica de um mundo lingüístico estilizado.

O alcance da forma poética desejada se encerra no culto da arte-pela-arte, num momento em que cabia ao poeta a evasão, o fechar-se em si mesmo em benefício de uma linguagem única e objetivante. A forma de diálogo era o não-diálogo, a recusa do discurso do outro na projeção centralizadora do eu sobre um 'mundo virgem'. Fora do uso comum e da história, a linguagem poética se eleva ao idealismo da linguagem dos deuses. Como contraponto a utopia, o discurso poético deixa sua voz monologizante e passa a constituir, dialogicamente, o seu dizer, cedendo espaço para a ironia, para o humor, para a paródia como forma de realçar um já dito. O poeta, através de seu fazer-poético, passa da evasão para o engajamento, participa das transformações históricas e das lutas sociais, concebendo o interdiscurso como um espaço em que conflituam diferentes pontos de vista, tendências.

Nesta perspectiva, o discurso poético motivado pelas vanguardas e amadurecido pela estética drummondiana permite-nos pensar num possível diálogo com a teoria polifônica de Bakhtin, restando-nos traçar os caminhos para a efetivação dessa comunicação. Para tanto, deixemos falar as vozes que, através de um eu potencial do discurso, falam até mesmo numa leitura silenciosa.

3. Entre o absolutismo da prosa e o da poesia: o verso polifônico drummondiano

Os tempos modernos impõem ao fazer literário um comprometimento que excede os limites de uma criação, puramente, artística. Chega o momento da arte engajada e participativa, que se faz porta-voz das tensões sociais que perpassam os novos tempos. A tríade - literatura, sociedade e história - constitui-se pelo diálogo e deixa aflorar os tipos discursivos que muito dizem da condição do homem no mundo, num espaço em fase de urbanização e industrialização em que os sentimentos e as euforias se confundem no descompasso acelerado da máquina.

Como um dos momentos mais representativos de um lirismo social e engajado, a antologia de 45, intitulada *A rosa do povo*, evidencia um fazer literário identificado com a coletividade, com o mundo dos homens simples e humildes. Afinal, é para o povo que Drummond oferece a rosa como possibilidade de redenção de um regime capitalista e desumanizante em benefício da ascensão dos valores humanitários capazes de transcender a tirania centralizante da 'máquina do mundo' e de fazer ressurgir por entre a arquitetura pétrea do asfalto a singeleza de uma flor. É essa a imagem dramática que presenciamos ao lermos a poesia *A flor e a náusea*.

Em meio à 'bondes, ônibus' e à 'rio de aço do tráfego', nasce uma flor. É feia, sem nome, sem pétalas, desbotada, mas, ainda assim, é uma flor que nasce. Nem para a beleza que nos inspira uma flor, o poeta conserva a utopia. A negação de características intrínsecas à imagem que temos de uma flor mostra-nos o rebaixamento da moderna cidade do século XX. Nesse cenário, a flor surge como possibilidade de restituição dos valores perdidos, capaz de transcender o mundo problemático e defeituoso e de devolver o aspecto humano a um espaço tomado pela sombra e pelo medo. Enquanto que a náusea vem do mal-estar diante das 'fezes, maus poemas, alucinações e espera', diante do caos social, a flor simboliza a luta, o não-conformismo. São as vozes dos homens humildes, à margem do sistema, que incorporam a força capaz de fazer nascer a flor na rua, 'rompendo o asfalto', sem fingir a sua existência (ANDRADE, 2006, p. 28):

> Uma flor nasceu na rua!
> [...]
> Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
> e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
> Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
> Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
> É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

A aparição da flor em meio a 'nuvens maciças' e à 'rio de aço do tráfego' simboliza o grito dos oprimidos, a multiplicidade de vozes que se colocam contra a palavra opressora. É uma forma da natureza que sofre os impactos de um mundo desumano, é uma flor gauche, assim como Carlos, anunciada por um anjo torto, que surge para parar a desenfreada 'marcha do mundo capitalista', que rompe a camada sólida e pétrea em que o mundo se fecha. É uma forma insegura que se desprende de sua condição de beleza e paz para representar as inquietações da humanidade. Drummond, através de representações como a flor, a mão suja, a dentadura dupla, de personagens como Carlos, José, Luíza Porto, e de animais como um elefante, um boi, um inseto, incorpora uma diversidade de vozes e o 'sentimento do mundo'.

Drummond, através das vozes sociais que se instauram no seu dizer, evidencia tensões que se estendem de um lirismo íntimo ao social e político, de uma voz que, centrada no eu poético, protagoniza o dizer engajado em comunhão com o outro, com o indivíduo 'gauche', desajustado e desarticulado diante do sistema materialista e mecanicista da época. Segundo os estudos de Simon (1978, p. 52), "[...] a luta contra o fascismo, a guerra de Espanha e a Guerra Mundial favoreceram o desenvolvimento da literatura participante em todo o mundo".

O movimento modernista brasileiro insere a expressão poética num novo cenário, em que o poeta lança sua voz coletiva em caráter de denúncia, de descontentamento e de reivindicação num universo em desajuste e desequilíbrio. As exaltações que, historicamente, perpassam pelo ufanismo e nacionalismo até o culto da arte-pela-arte, deixam de existir e o que vivemos são as tensões próprias de um país subdesenvolvido que percebe a literatura não mais como a expressão do belo,

mas como um veículo de contestação. A essas idéias recorremos à voz de Antônio Candido (2000, p. 198), em seu texto *A revolução de 30 e a cultura*:

> [...] Poetas como Drummond e Murilo Mendes pareciam reduzir o verso a uma forma nova de expressão, que incorporou as qualidades da prosa e funcionou como instrumento adequado para exprimir o dilaceramento da consciência estética. Sob este aspecto eles prolongaram a experiência modernista de apagamento das fronteiras entre os gêneros, que fora empreendida nos anos de 1920, sobretudo por Oswald de Andrade [...]

O poeta absorve as inquietações de seu tempo e, através de seu dizer, enxergamos seres atrofiados, vozes que clamam por justiça e que se colocam no curso da história. Através de seu dizer inquieto, fruto de um tempo opressor que tende ao apagamento do eu frente ao outro, o poeta incorpora uma existência que se espelha na 'forma insegura' da flor que 'rompe o asfalto' e anuncia uma geração nascida para o medo. Dedicada ao nosso mestre Antônio Candido, a poesia *O medo* revela momentos de nossa história em que, fortemente, começamos a dançar o 'baile do medo', afinal: "[...] há para todos nós um problema sério... Este problema é o do medo" (ANDRADE, 2006, p. 35).

Em tempos de repressão, nosso poeta dá voz aos que tiveram seus sentidos ofuscados pelo medo. Através de seu dizer, o poeta compõe uma encenação que nos revela, aos poucos, a força de um sistema centralizador contra o qual luta o ser humano em todas as fases da vida, em todos os momentos de nossa existência. É a aspereza de um discurso único que impõe sobre nós a sua 'mão pesada', capaz de nos tornar uma 'multidão compacta', cristalizando nossa imagem ao do 'ser gauche'. Nossa história edificou 'estátuas sábias' e somos nós 'fiéis herdeiros do medo'. Vamos, mas de 'olhos acesos' como quer o dizer drummondiano, seguir nosso percurso pela história de nosso tempo. Vamos ver nossos filhos, jovens e felizes, fiéis herdeiros do medo, seguindo a luta do ser-não-sendo, vítimas e cúmplices de um sistema autoritário, pai de uma geração de dissimulados. Vamos ver nossos filhos, fiéis herdeiros do medo, anunciando, conforme a poesia de Drummond (ANDRADE, 2006, p. 37), que a epidemia se alastra através dos tempos:

> eles povoam a cidade.
> Depois da cidade, o mundo.
> Depois do mundo, as estrelas,
> dançando o baile do medo.

Somos filhos de um mundo opressor e capitalista que, aos poucos, aniquila o humano e nos torna formas inseguras e feias, constituídas da impureza do momento. Somos flores *gauches* e medrosas procurando ressurgir no asfalto, na camada pétrea que nos suga e nos absorve, que nos faz seres condenados à sombra. Nós somos noite. Somos a 'rosa na máquina' que, nascida no asfalto, desfolha-se. Mas, de tudo fica um pouco e ficou um pouco da rosa e um pouco do medo. As memórias de tempos passados nos indagam 'se a vida é ou foi' e seguimos nosso percurso num impasse entre o ser e o não-ser. Somos herdeiros do medo e da inquietação. Somos a voz inconformada do poeta que luta por um 'território de homens livres', por uma 'pátria de todos', em que todos viverão como irmãos num 'país de todo homem'.

A fonte de inspiração poética deixa de pairar sob o lirismo utópico para elevar como matéria artística o chão do mais puro cotidiano, as formas mais simples e humildes de nossa história. Assim o faz em *Canto ao homem do povo Charlie Chaplin*, em que através de um eu potencial do discurso falam as vozes do povo e anunciam uma sociedade cheia de vícios e de vaidades. No entanto, das vozes, 'que

como carros percorrem as ruas', o eu-poético só escuta as mais humildes, as que ficam assolando através dos tempos como pedidos de luta e de justiça. Quem sabe as únicas e verdadeiras, capazes de tornar digna a nossa existência. Somente através da face dos homens humildes e comuns é que podemos reconhecer os que falam no discurso poético drummondiano (ANDRADE, 2006, p. 191-192):

> Falam por mim os que estavam sujos de tristeza e feroz desgosto de tudo,
> que entram no cinema com a aflição de ratos fugindo da vida,
> são duas horas de anestesia, ouçamos um pouco de música,
> visitemos no escuro as imagens – e te descobriram e salvaram-se.
>
> Falam os abandonados de justiça, os simples de coração,
> os párias, os falidos, os mutilados, os deficientes, os recalcados,
> os oprimidos, os solitários, os indecisos, os líricos, os cismarentos,
> os irresponsáveis, os pueris, os cariciosos, os loucos e os patéticos.
>
> E falam as flores que tanto amas quando pisadas,
> falam os tocos de vela, que comes na extrema penúria, falam a mesa, os botões,
> os instrumentos do ofício e as mil coisas aparentemente fechadas,
> cada troço, cada objeto do sótão, quanto mais obscuros mais falam.

Em *Procura de Poesia* (ANDRADE, 2006, p. 25-26), uma das poesias que inicia a antologia, Drummond nos dá o tom de seu fazer poético engajado e, assim, munidos deste espírito, seguimos o jogo de claro-escuro que o universo discursivo nos interpela, mas lembremos que, conforme Bakhtin, o sentido sempre vai além do dito:

> Chega mais perto e contempla as palavras.
> Cada uma
> tem mil faces secretas sob a face neutra
> e te pergunta, sem interesse pela resposta,
> pobre ou terrível, que lhe deres:
> Trouxeste a chave?

4. Considerações finais

De um modo significativo, o discurso vivo do homem, seja ele prosador, poeta ou 'filósofo da linguagem', permite-nos refletir acerca da densidade e abrangência do seu dizer, num diálogo que se estende, ininterrupto e infinitamente, através dos tempos. E, assim, nesta via, é que propomos reler a teoria polifônica de Bakhtin, tendo como horizonte para a análise a poesia de Drummond.

Para tanto, procuramos respostas para as seguintes questões de pesquisa, de caráter abrangente: Quais os possíveis caminhos que nos levam a repensar a teoria polifônica de Bakhtin, consagrada pela prosa romanesca, tendo como horizonte para o pensamento teórico-analítico a poesia? E, mais especificamente: Como se manifestam as vozes no dizer poético drummondiano?

Com o advento da modernidade, as fronteiras existentes entre o mundo da cultura e o mundo da vida, antes bem delimitadas, passam a existir secundariamente, cabendo ao poeta definir acerca de seu estilo criador, de sua relação para com o discurso alheio, podendo elaborar um discurso próprio, assim como o faz João Cabral de Melo Neto, ou seguir na esteira de uma poesia engajada, em que o eu-poético personifica uma coletividade, tal como o faz Drummond. E, em palavras de Bakhtin (1990, p. 89): "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".

Nesta perspectiva, refletir acerca da teoria polifônica de Bakhtin em diálogo com a poesia de Drummond implica ora poder perceber o enunciado do outro e o que o acolhe, ora poder enxergar as vozes alheias nas faces ocultas da criação enunciativa. E, através da escuta da palavra, percebemos o quanto falam as vozes silenciadas da história que, vitalizadas pela força social, anunciam traços ainda mais marcados e mais estáveis, que persistem nelas como resultado da ação de um força que rompe a incomunicabilidade que, historicamente, insiste em ocultar, por trás da utopia, a face real, mesmo que impura, feia e até desprezível. Deixemos, então, brotar a forma insegura da flor por entre a arquitetura pétrea do asfalto!

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 36. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Unesp Hucitec, 1990.
_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
CANDIDO, Antônio. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2000.
SIMON, Iumna Maria. *Drummond: uma poética do risco*. São Paulo: Ática, 1978.
TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
_____. Poesia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

Carolina Cristovão de MACEDO

Entre um fragmento finito e um todo inacabado

O primeiro contato que tive com o "pensamento bakhtiniano" me foi revelador e reconstruiu toda uma maneira que tinha de enxergar o discurso (em um ponto de vista mais específico) e até as relações no mundo (de modo mais geral).

Privilegiar o trabalho com o material concreto e real hoje me parece primordial para qualquer estudo, e me parece curioso que antes tal conceito não fosse claro, e que muitas vezes buscou-se homogeneizar o mundo com teorias e métodos geralmente incongruentes. Meus estudos do Círculo possibilitou compreender que um enunciado, se visto isoladamente, não apresenta seu sentido completo, mas que, se contemplado em seu contexto (não apenas social ou histórico, mas também dialógico) diz muito mais do que se imagina.

Cabe ressaltar que é impossível restringir o pensamento bakhtiniano a apenas uma área do conhecimento, Bakhtin, como outros integrantes de seu Círculo, eram "pensadores", mais que lingüistas ou cientistas, pois suas proposições transcendem qualquer tentativa de delimitação. Acredito que essa seja uma das grandes revoluções nos estudos atuais. Cada vez mais estamos inseridos em um mundo fragmentado, mas há muito somos inábeis ao lidar com essas partes, pois as isolamos do "todo" e buscamos olhá-las da forma mais profunda e completa possível, de modo que, por vezes, a especialização dificulta a compreensão do objeto de estudo no mundo.

O diálogo entre áreas do conhecimento, a visão inacabada do objeto e a preocupação com o concreto (em detrimento do genérico) são categorias que propõem uma nova forma de pensar o mundo, com a qual temos muito que aprender.

É impossível ignorar que o pensamento bakhtiniano esteja se desenvolvendo e se expandindo nos mais variados lugares do globo e nos diferentes campos do conhecimento. Nos estudos linguísticos isso já é evidente, ainda que muitos da área cheguem a desconhecer a proposta do Círculo. Os PCNs de língua portuguesa, por exemplo, têm como grande baseo pensamento bakhtiniano, mas convém perguntar: Quantos professores têm acesso e estudam tais propostas?

Com as "rodas de conversas" espero compreender cada vez mais esse pensamento que tanto me encanta, buscar difundi-lo, descobrir novos aspectos sobre ele, aproveitando ao máximo um espaço tão importante de diálogo, a que raramente temos acesso.

Cícero F. BARBOSA JR.

Bakhtin: ideologia e interação discursiva no "quarto poder"

Por considerarmos o uso da palavra algo extremamente poderoso, ainda mais quando ela é veiculada a milhões de pessoas. É o que alguns chamam de "quarto poder" (termo cunhado por Lord Macaulay). A via pela qual iremos analisar a reportagem "Lula lança pré-sal com ataque a tucanos"[1], da jornalista Simone Iglesias e o editorial "Petróleo na urna"[2], ambos do jornal Folha de S. Paulo, é a do teórico russo Mikhail Bakhtin. Portanto, como vimos na Introdução, entendemos que a palavra além de poderosa ela é um instrumento ideológico[3], ainda mais nas mãos de um instrumento midiático. Além disso, ele coloca em pauta a importância da multiplicidade de vozes em nosso mundo – "uma lição essencialmente de afirmação democrática e antiautoritária, partida de alguém que era vítima direta da violência stalinista"[4].

Para iniciar, é preciso estabelecer certa ordenação para estruturarmos a idéia de interação discursiva que Bakhtin propõe, e para isso precisaremos responder algumas questões que serão desenvolvidas no processo de análise: quem é o locutor? Quem é o seu interlocutor? Qual o contexto extra-verbal? Qual o tema? Também é preciso tentar entender qual a esfera de circulação, a esfera de produção e a esfera de recepção. Tendo em mente que estas três esferas não estão isoladas, mas todas interligadas.

Dentro desse emaranhado de indagações, não podemos perder de vista que as situações da realidade – as situações da vida – são retratadas no enunciado, que fica entrincheirado entre essa unidade real e os aspectos do discurso verbal. Podemos ainda ressaltar que esse enunciado concreto vislumbra a relação do autor com o seu

1 IGLESIAS, Simone. *Lula Lança pré-sal com ataque a tucanos*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 01 set. 2009, p. B-1.

2 PETRÓLEO na urna. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 set. 2009, p.A-2.

3 *BAKHTIN*, Mikhail (V. N. Volochinov**).** op. cit. *p. 111.*

4 SCHNAIDERMAN, Boris. *Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira)*. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

cotidiano, expondo como ele encara as ligações entre as três esferas mencionadas anteriormente.

Para Bakhtin, a palavra é um signo ideológico, e sendo assim as relações sociais e a comunicação e a interação verbal evoluem nesse processo. A fala, nesse contexto, evolui em conseqüência da interação verbal e o processo de evolução reflete-se na mudança das formas da língua. O teórico russo entende a linguagem sob uma perspectiva histórica, social e cultural, tem sujeitos e discursos imersos nas ideologias que cercam nosso cotidiano.

O diálogo pode ser pensado como uma grande reflexão do pensamento concreto, pois nesse processo encontramos de um lado a comunicação social e sua base econômica, e de outro, a comunicação verbal ou interação verbal realizada em enunciados concretos[5]. É então nada mais do que uma das interações verbais, ou seja, não somente quando duas pessoas estão frente a frente, mas em qualquer troca de idéias.

Desenvolver brevemente este conceito é importante para a discussão de um outro: o dialogismo. Que desponta como uma nova concepção de pensar a realidade humana e não apenas retalhos da existência. A perspectiva bakhtiniana se estrutura a partir da concepção de homem como ser que se constrói na e pela interação, uma visão de mundo ligada sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa. Para perseguir o significado das palavras na fala cotidiana é decisivo recuperar quem fala, em quais circunstâncias, quem participou da situação concreta, qual expressão tinha, como era a mímica ao falar, as nuanças de sua entonação[6].

Por isso, no processo de análise que vem a seguir, não ficarão de fora. Além da reportagem e do editorial que iremos trabalhar, faremos uma conexão com a manchete, uma manchete mais extensa com letras menores, as legendas das (duas) fotografias, uma citação com letras grandes em um "*box*" em destaque. Isso se torna possível, pois como diz Beth Brait:

> O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem lingüístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas[7].

Essa analise, onde o fenômeno social está relacionado à interação verbal, passa a depender de uma série de fatores internos e externos que, sozinhos e/ou em conjunto que extrapola os limites do texto e se emaranha nas imagens e em tudo o que faz parte da comunicação, modificam o discurso de modo a obter o efeito desejado, visto que este efeito é permeado de ideologia.

---

5 SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

6 CAMPOS, Maria Inês Batista. *Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas*. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

7 BRAIT, Beth. *Bakhtin* e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1995.
BRAIT, Beth. *Bakhtin* e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
CAMPOS, Maria Inês Batista. *Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas*. *In*: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
SCHNAIDERMAN, Boris. *Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira)*. *In:* BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev***.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

OUTRAS FONTES

IGLESIAS, Simone. *Lula Lança pré-sal com ataque a tucanos*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 01 set. 2009, p. B-1.
PETRÓLEO na urna. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 set. 2009, p.A-2.

Dayane Pereira BATISTA

O pensamento bakhtiniano na atualidade - A contribuição para a educação

Bakhtin tem gerado inúmeras discussões sobre seus textos e pensamentos. Principalmente porque encontramos em suas idéias sólidas diretrizes aplicáveis em diversas orientações teóricas, incluindo a educação.

Conceitos como ideologia, polifonia e dialogismo confirmam a viabilidade do aprendizado construído através da interação social. Além disso, gera-se a reflexão sobre identidade e alteridade. E posteriormente nos deparemos com os seguinte questionamento: Como isso pode contribuir para a formação de um professor e de um aluno?

Dessa forma, acreditamos que o contexto de "interação social" das rodas bakhtinianas viabilizará não somente uma abordagem individual e particularizada de nossas leituras e conhecimentos acadêmicos, mas possibilitará uma real interação social através do "diálogo".

Digenário Pessoa SOUSA – UFPI/FAPEPI-CAPES

Heteroglossia/polifonia e estratégias de referenciação

Tomar como fundo epistêmico as inter-relações dialéticas entre o domínio verbal e o domínio social e a discursividade dos processos referenciais é algo que tem sido feito cada vez mais constantemente nos estudos de referenciação nos últimos anos, especialmente, partindo das contribuições de Blikstein (2001) e Mondada & Dubois (2003). Realmente, muitos foram os ganhos com essa perspectiva, mas cremos que uma grande parte desses trabalhos ainda necessita dar um tratamento metodológico aos seus objetos teóricos que contemple, de fato, a discursividade e a intersubjetividade constituintes dos processos de referência. E vemos, aqui, um ponto profícuo de interlocução com a proposta teórica do Círculo de Bakhtin, haja

vista compreendermos o dialogismo bakhtiniano também como um método de abordagem da realidade textual-discursiva.

Buscamos, pois, as possibilidades de interlocução entre os trabalhos da lingüística textual que defendem a construção discursiva de referentes e a perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin. Em outras palavras, pretendemos ensejar (a) uma interlocução entre as possibilidades complementação e/ou reorientação de alguns encaminhamentos metodológicos dados aos estudos de referenciação; (b) um olhar para referenciação por meio da perspectiva teórica de Bakhtin, atentando para os aspectos teórico-metodológicos favoráveis e desencorajantes ao se tomar a referencia como um processo heteroglossicamente orientado.

Importante é também que a referenciação é dialógica, porque refrata e reflete a ordem social e genérica, uma vez que, o gênero do discurso é a estrutura organizadora e que permite a realização das práticas linguageiras. Pensar no homem é pensar em suas práticas sociais e como elas se estruturam por meio da linguagem. Conforme Bakhtin ([1979] 2003, p. 261), os

> enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada (...) campo [atividade antrópica][8] 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.

A forma como o gênero se organiza está estritamente relacionada com a atividade que ele possibilita. Os gêneros do discurso são, portanto, tipos relativamente estáveis e intrinsecamente ligados a uma esfera de atividade humana, caracterizando-a e sendo caracterizado por ela mediante processos discursivos de assimilação-reprodução da realidade (cf. BAKHTIN, [1979], 2003). Visto desse modo, o gênero é fundamental para o estudo da linguagem, inclusive, para o estudo da referenciação, haja vista ele funcionar como organizador da linguagem e, conseqüentemente, dos processos referenciais, uma vez que estes são adequados ao gênero de discurso que os empregam. Por exemplo, não se referencia do mesmo modo em uma "notícia", em um "editorial" ou em uma "conversa informal de boteco". Logo, ainda segundo Bakhtin ([1979] 2003, p. 264-265),

> o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero de discurso **em qualquer campo da investigação lingüística**[9] redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

Um trabalho sobre linguagem, então, que desconsidere os gêneros do discurso, inevitavelmente, incorrerá em formalismo e em uma desconexão com a realidade construída através da linguagem (a vida). Nesse sentido, o estudo da referenciação, acredita-se, deve, pois, também passar pela noção de gênero do discurso para que desse modo se consiga contribuir para a explicação da relação entre linguagem e mundo.

De modo sintético, pretendemos observar as inter-relações entre a heteroglossia/polifonia e os processos de construção de referentes em um gênero de discurso específico o que, acreditamos, contribuirá para reforçar, na prática, o que já é bastante defendido teoricamente, ou seja, a discursividade da referência. Isso é relevante, ainda, por se constituir em uma oportunidade de diálogo entre trabalhos

8 Nota do redator deste projeto.
9 Grifo nosso.

de lingüística textual e a teoria oriunda do Círculo de Bakhtin, além de ensejar um olhar para os editoriais em particular e os textos em geral que os conceba como instrumentos sociais de ação no mundo e não apenas como objetos descontextualizados e ideologicamente neutros.

Referências

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 2001.
MONDADA, L. & DUBOIS, D. *Construção dos objetos de discurso e categorização*: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. & RODRIGUES, B B. & CIULLA, Al. (Org.). *Referenciação*. V. 1. São Paulo: Contexto, 2003.

Débora Macedo ZABALAR

A constituição dialógica das reportagens sobre leitura na revista Nova Escola

1. Introdução

A leitura é um tema que desperta o interesse da comunidade científica brasileira há muitos anos. Vem sendo apontada como uma atividade que poderia resgatar a qualidade da educação no país se suas práticas fossem melhoradas e reforçadas nas escolas. Nas últimas décadas, as publicações sobre o tema são inúmeras, e muitas configuram-se como verdadeiros manuais de práticas de leitura na escola. Em Nova Escola, revista da qual extraímos o corpus deste trabalho*, o discurso da necessidade urgente de se formar leitores é encontrado com frequência, e a atualização recorrente desse discurso despertou nosso interesse.

O presente trabalho é fruto de questionamentos oriundos da observação da circulação de discursos sobre leitura na revista Nova Escola, que podem ser assim resumidos: como o jornalista se apropria do discurso sobre leitura e o apresenta na revista Nova Escola? A partir de quais discursos ele se constitui? De que forma ele se dirige ao professor? Que imagens do docente e do ato de ler são criadas nas páginas de Nova Escola?

Nosso objetivo é verificar em que medida o discurso da revista, no que tange à leitura, é atravessado pelos discursos científico e pedagógico. Interessa-nos, nesse sentido, refletir acerca dos pontos de distanciamento e de aproximação entre discursos provenientes de esferas distintas quando tratam do mesmo tema.

No que se refere à filiação teórica, o presente trabalho insere-se na área da Análise do Discurso e privilegia os estudos sobre as relações discursivas a partir das reflexões produzidas pelo círculo de Bakhtin. Para o autor, qualquer enunciado é resultado de outro, ou seja, tem sua criação motivada pelo caráter responsivo de outro enunciado e, por sua vez estrutura-se também como condição de produção para novos enunciados. Dessa forma, tomamos o discurso sobre leitura da revista Nova Escola como um elo da corrente da comunicação, que se origina a partir de discursos gerados em esferas de atividades distintas e que se encaminha para um público leitor, prevendo uma réplica por parte dele.

Quanto à metodologia, realizamos uma análise qualitativa e comparativa entre discursos provenientes de três esferas de atividades humanas - a científica, a pedagógica e a midiática - que se materializam, a nosso ver, nas páginas de Nova Escola. Buscamos observar como se processa o diálogo entre tais discursos e que sentidos sobre leitura são produzidos a partir desse diálogo.

2. Considerações teóricas

Bakhtin (1995) concebe a linguagem sob o ponto de vista histórico, social e cultural, com sujeitos e discursos envolvidos nesse processo. Segundo o autor, todo discurso é sempre construído com base em outro, ou seja, não há discurso original, uma vez que todo e qualquer discurso apresenta um acabamento específico que lhe permite uma resposta:

Normalmente, quando se fala em dialogismo, pensa-se em relações com enunciados já constituídos e, portanto, enunciados anteriores, passados. No entanto, o enunciado está relacionado não só aos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. Com efeito, na medida em que um enunciado é elaborado em função de uma resposta, está ligado a essa resposta, que ainda não existe. O locutor sempre espera uma compreensão responsiva ativa e o enunciado se constitui para essa resposta esperada (FIORIN, 2006, p.178).

O dialogismo, portanto, é um princípio unificador do projeto filosófico de Bakhtin. Consiste nas relações dialógicas existentes entre os discursos e que os dotam de sentido. De acordo com Bakhtin (1995), o dialogismo está na essência da linguagem, pois é inerente a todo processo de comunicação, independente de sua extensão ou modalidade. Nas palavras do autor:

> Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN, 1995, p.98).

Na visão do filósofo russo, o sujeito, mesmo sem ter consciência, sempre modela dialogicamente seu discurso, como uma réplica a outros com os quais entrou em contato, seja para concordar com eles, seja para discordar. Deste modo, os sentidos se constroem na relação do já-dito com um novo contexto de produção. O dialogismo, sob essa ótica, deve ser entendido como uma forma de reação à palavra de outrem e como uma possibilidade de uma nova resposta.

3. O caso da leitura como "hábito" e prazer, do professor aprendiz e dos relatos de experiência no gênero reportagem

Apresentamos algumas reflexões sobre uma reportagem publicada na revista Nova Escola em dezembro de 1999. Nosso intuito é verificar influências dos PCNs e como se dá o diálogo entre ambos. Consideramos também o diálogo estabelecido com estudos da academia, por um lado, e com os educadores, público-alvo do periódico, por outro.

A reportagem é um dos textos que compõem o gênero jornalístico. Uma de suas características seria a objetividade. Contudo, essa é uma questão que vem sendo discutida por autores como Kunczik (1997), em cujo trabalho encontramos a expressão "mito da objetividade jornalística" para se referir a essa questão.

A polêmica sobre a questão da objetividade jornalística envolve aqueles que criticam os jornalistas, afirmando que os profissionais não transmitem as notícias com a devida objetividade e imparcialidade, e outros que afirmam a impossibilidade de total neutralidade no jornalismo.

De acordo com Lage (2006), a informação é a matéria-prima do jornalismo, e o jornalista funciona como um tradutor dos discursos que compõem a notícia. Segundo o autor, o processo de "tradução" engloba, entre outros fatores, a previsão de que tipo de notícias interessa a determinado público.

O processamento mental da informação pelo repórter inclui a percepção do que é dito ou do que acontece, a sua inserção em contexto (o social e, além desse, toda informação guardada na memória) e a produção de nova mensagem, que será levada ao público a partir de uma estimativa sobre o tipo de informação de que esse público precisa ou qual quer receber. Em suma, o repórter, além de traduzir, deve confrontar as diferentes perspectivas e selecionar fatos e versões que permitam ao leitor orientar-se diante da realidade (LAGE, 2006, p.49).

Para Lage, o que ocorre no jornalismo é uma mediação, promovida pelos jornalistas, entre o fato e a versão jornalística que será divulgada. Segundo o autor, a essência da profissão reside no processo de percepção e interpretação dos acontecimentos. Na verdade, para o autor, a questão da representação subjetiva da realidade tem início na fonte, pois "cada indivíduo da cadeia informativa entende a realidade conforme seu próprio contexto e seu próprio estoque de memória" (LAGE, 2006, p. 54). Assim, de acordo com o autor, apesar da questão da objetividade ser tradicional no jornalismo, o repórter não age passiva nem inocentemente.

Conforme Bakhtin (1995), não existem enunciados neutros, pois, no seu entender, o signo é ideológico e não apenas reflete como também refrata um dado exterior. Dessa forma, o pensamento de Lage acerca da objetividade no jornalismo vai ao encontro das ideias bakhtinianas, já que, para Bakhtin, a subjetividade é inerente ao ser humano e, por isso, um acontecimento jamais será reportado totalmente livre de índices de avaliação.

No entanto, há uma diferença no pensamento de ambos no que se refere a essa questão que merece ser explicitada. Para Bakhtin (2006), a relação do sujeito com as vozes sociais passa por um processo de incorporação das palavras alheias e de esquecimento desse elemento constitutivo. Ocorre a monologização da consciência, uma vez que o sujeito não reconhece que se apropriou dos discursos alheios. Lage (2006), por sua vez, entende o jornalista como alguém que detém o controle sobre a matéria, por fazer a coleta e a organização dos dados. O jornalista, nessa perspectiva, promove a separação entre o discurso dele e o das fontes, e acredita que pode chegar à "melhor" interpretação dos dados.

Na Edição 128, de dezembro de 1999, Nova Escola traz uma reportagem intitulada "Como semear leitores em sala de aula". O subtítulo "Com o fim dos livros impostos pelas professoras, crianças descobrem o gosto pela leitura" demonstra qual é a tônica da reportagem: a liberdade como estratégia para formar leitores.

O verbo "semear" foi utilizado metaforicamente no título da reportagem. Diz respeito à forma como o professor deve abordar a leitura em sala de aula para que se formem leitores que tenham gosto no ato de ler. O gosto pela leitura seria o "fruto" das atividades propostas pelo professor. Temos aí um enunciado dialogando com os discursos acerca da responsabilidade do docente na falta de interesse pela leitura por parte dos alunos. Este diálogo fica claro quando pensamos nas premissas de escritos de autores como Silva (1984). A autora inicia seu texto a partir da ideia de que algo vai mal no ensino de leitura e de que é preciso elaborar uma metodologia que possa alterar esse quadro. Isso fica subentendido no trecho:

> Ler de dois a quatro livros por ano é ler um livro por semestre ou um livro por bimestre. São duas ou quatro fichas de leitura, duas ou quatro provas de livro, duas ou quatro coisas quaisquer que marcam o final de uma atividade pensada e programada para preencher os períodos que burocraticamente fazem o ano letivo, e ajudar a avaliar o aluno, que deve agir, pensar e aprender nesses períodos e não em outros. Esse é o compasso que rege o ritual de encomenda, compra, leitura e trabalho com os livros na escola. Há um tempo para seleção e indicação das obras, um prazo para a compra, um prazo para a leitura e uma data para entrega da produção disso tudo, esta última, aliás, o tempo que determina toda a cadeia anterior (SILVA, 1984, p.71).

Assim, a revista critica a forma tradicional de se promover a leitura na escola e apresenta "abordagens mais eficazes" para os professores por meio de relatos de experiências. O discurso que confere grande importância à transmissão de conhecimentos por meio de relatos de experiências de trabalho é muito forte na esfera pedagógica. Além das "trocas de experiências" que caracterizam, em geral, os encontros em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) nas escolas, podemos citar como exemplo os Congressos de Leitura (COLE), promovidos pela Associação Brasileira de Leitura (ABL), em que relatos de experiências bem sucedidas com leitura é algo a que se recorre. Em Nova Escola, esse discurso atualiza-se com frequência, atribuindo ao professor, ao mesmo tempo, um lugar de aprendiz (afinal, é o público a que se destinam as matérias) e de autoridade, já que é aquele que narra "uma inovação" em termos pedagógicos.

A reportagem inicia-se comentando a experiência de professoras do Rio Grande do Sul, que tiveram êxito, segundo a revista, no trabalho com leitura ao admitirem, inicialmente, que fracassaram com as abordagens antigas e permitirem que seus alunos pudessem escolher o que gostariam de ler:

Antigamente, as professoras Marta Pozzobom e Eliana Muxfeldt indicavam para a turma os livros de literatura que deveriam ser lidos. A tática, foi preciso admitir, fracassou. "Os alunos não eram freqüentadores assíduos da biblioteca", lembra-se a supervisora Liliana Ferreira. A turma lia o que era pedido, é verdade, mas será que aproveitava? As questões de entendimento do texto eram sempre do mesmo jeito: Quem é o personagem principal da história? Onde ela se passa? "As perguntas não levavam os alunos à reflexão", analisa a orientadora (PELLEGRINI, 1999, p. 20).

Podemos perceber que estes enunciados aproveitam-se da experiência das professoras, apresentando-as como exemplos a serem seguidos pelo público leitor, que deve, primeiramente, admitir seu fracasso e incorporar práticas como as das "educadoras/autoridades". Além disso, nessa reportagem, há um diálogo claro com os PCNs de Língua Portuguesa quanto às críticas sobre a maneira com que se convencionou trabalhar leitura na escola, como o preenchimento de fichas após a leitura de um texto indicado pelo professor:

> A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (BRASIL, 1997, p. 43).

A matéria dialoga também com Geraldi (1984c) que critica a forma artificial como a leitura é conduzida nas escolas. Para o autor "na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos" (GERALDI, 1984c, p.78), o que se constitui como simulações e não leitura de fato.

O item “Criando o hábito da leitura” introduz a ideia da revista de que para formar o “hábito”, é preciso que se parta da liberdade de escolha, ou seja, o trabalho visa à formação do hábito por meio da substituição da indicação de livros pela liberdade de escolha. A revista apresenta, para tanto, as etapas do projeto interdisciplinar de leitura criado pelas professoras citadas divididas em seis subtítulos: 1. Da palavra-chave ao livro; 2. Da leitura à representação; 3. De um autor qualquer ao preferido; 4. Da obra ao ator; 5. Do personagem à história; 6. Do livro à história contada.

A terceira etapa traz um diálogo parafrástico com Solé (1998), no que se refere à estratégia de resumir. Para a autora, “a elaboração de resumo está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua idéia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ, 1996, p.143).

Na revista, o resumo na modalidade oral, ganha esse sentido de apreensão do tema do texto:

> Terminada a leitura, cada um contava à classe o resumo de uma das histórias lidas. Dessa maneira, todos ficaram conhecendo a maioria dos livros dos dois autores escolhidos e passaram a desenvolver a capacidade de retransmitir uma história, resumindo-a a seus aspectos essenciais (PELLEGRINI, 1999, p.21).

Nesta reportagem, gosto e prazer assumem o mesmo sentido. São apresentados como meios para a “construção de leitores”, ou seja, para criar o “hábito” da leitura. A palavra “hábito”, neste espaço, possui um sentido positivo para se referir à leitura, pois acaba se confundindo com as ideias de “gosto” e “prazer”. Entretanto, alguns autores, como Lajolo, por exemplo, discordam dessa posição, uma vez que entendem “hábito” como sinônimo de atividade mecânica, que se realiza pelo costume e não pelo gosto ou pelo prazer que ela proporciona:

> Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente (LAJOLO, 2008d, p.107).

Em consulta ao dicionário Michaelis UOL, encontramos “hábito” como “inclinação por alguma ação, ou disposição de agir constantemente de certo modo, adquirida pela freqüente repetição de um ato” e “comportamento particular, costume”. As acepções apresentadas pelo dicionário, portanto, aproximam-se da forma como Lajolo entende a questão. O caso da atualização da palavra “hábito”, em Nova Escola, é um exemplo de tema segundo a concepção de Bakhtin, uma vez que, como vimos, o autor concebe o tema em oposição à significação, como uma nova forma de significar, em virtude do contexto de produção do enunciado. Na revista, portanto, “hábito” ganha um valor positivo, perdendo o sentido daquilo que é negativo pela “automação”, pelo caráter mecânico, tal como o viram alguns autores da academia, da área da educação e dos estudos linguísticos e literários.

4. Considerações finais

Observamos, com este trabalho, que o periódico cria para o leitor imagens do que seja leitura, de qual metodologia deve adotar para desenvolver a leitura em sala de aula, além das formas preconceituosas como observamos que docentes e discentes são significados pela revista. Os discentes são vítimas da incompetência de professores que, pelo desconhecimento das “técnicas corretas” e pela falta de

leitura encaminham sua prática de modo equivocado. Nessa perspectiva, Nova Escola apresenta formas de abordagem para auxiliar/ensinar o público leitor e, assim "salvar" professores e alunos da ignorância que a falta de leitura gera. Entendemos que tais discursos instaurados pela revista possam criar um senso comum do que seja ler e do papel do docente nesse sentido.

O funcionamento discursivo verificado em Nova Escola comprova também que um mesmo tema, ao migrar de uma esfera de atividade para outra, traz consigo elementos (estilo, formas composicionais) que alteram os gêneros na esfera em que é atualizado. O conteúdo temático leitura, frequentemente abordado pela esfera pedagógica, quando tratado pela midiática faz com que os gêneros desta esfera de atividade sofram alterações. Em Nova Escola, as reportagens são influenciadas pelas características dos gêneros pertencentes à esfera pedagógica e, como exemplo dessa influência, verificamos que relatos de experiências docentes e depoimentos, próprios da esfera pedagógica, são utilizados como fontes das reportagens.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros *Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*: leitura & produção. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984, 125 p.

KUNCZIK, M. *Conceitos de Jornalismo*. São Paulo: EDUSP, 1997.

LAGE, Nilson. *A reportagem*: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LAJOLO, M. A leitura literária na escola. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994, p. 11-16.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, n. 128, dez. 1999.

PELLEGRINI, D. *Como semear leitores em sala de aula*. Nova Escola, n. 128, p. 20-23. São Paulo: Abril, dez. 1999.

SILVA, L. L. M. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*: leitura & produção. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 71-76.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

* Este trabalho é parte da dissertação de mestrado "A leitura na revista Nova Escola: dialogismo e produção de sentido", defendida em 27-08-09 na Universidade de Franca.

Eduardo Eide NAGAI

Dialética e dialogia na contemporaneidade

Compreender a contemporaneidade não é olhar diretamente para o mundo em que vivemos e estabelecer uma verdade definitiva. Compreender o mundo contemporâneo no seu espaço-tempo é olhar para os signos que circulam na atualidade e estabelecer um diálogo com eles. A atitude responsiva é inevitável. Compreender o mundo é também uma atitude responsiva que nos obrigamos e enfrentamos em relação aos discursos circulantes. No livro *Problemas da poética de Dostoievski*, Bakhtin afirma que o escritor russo Dostoievski "*tinha um dom genial de auscultar o diálogo de sua época,*

ou, em termos mais precisos, auscultar a sua época como um grande diálogo, de captar nela não só vozes, a interação dialógica entre elas" (BAKHTIN, 2008, p. 100). Aqui vemos que Dostoievski era um sujeito que conseguia se relacionar com seu tempo, entendê-lo e acima de tudo, transformar esses diálogos. Não queremos dizer que Dostoievski mudou os discursos do seu tempo, mas em suas obras literárias ele consagrava lugares para cada um desses discursos, reconfigurando-os de acordo com o todo da sua obra. Os discursos do seu tempo circulavam também em sua obra e de forma dialógica, de forma que tais discursos não se sobrepunham uns aos outros. Quando o discurso se transfere do mundo para a obra, não há como ele escapar do olhar do autor, mas sobretudo do olhar das personagens. Dos heróis. Da ética. Da estética.

Todos esses elementos de um romance confrontavam-se com os discursos e interagiam. Ideias eram defendidas. Debatidas à exaustão. Dostoievski, portanto, construiu esteticamente todo um horizonte social dentro do todo da obra. Toda uma ética dentro da estética da obra. Mas essa criação não vinha do nada, como uma espécie de iluminação. O autor captava esse horizonte social da contemporaneidade. Veja,

> No diálogo do seu tempo, Dostoievski auscultava também os ecos das vozes-ideias do passado, tanto do passado mais próximo quanto do mais distante. Como já dissemos, ele procurava auscultar também as vozes-ideias do futuro, tentava adivinhá-las, por assim dizer; pelo lugar a elas destinado no diálogo do presente, da mesma forma que se pode adivinhar no diálogo já desencadeado, a réplica ainda não pronunciada do futuro (p. 101).

Encontramos nos diálogos atuais, da nossa contemporaneidade, os discursos hegemonicamente constituídos. Esses discursos, apesar de serem hegemônicos, eles o são apenas relativamente, pois sua essência ética está constantemente se reformulando de acordo com os diálogos que eles estabelecem na circulação dentro de um determinado horizonte social. Foi isso que Dostoievski fez em suas obras, e é isso que queremos TENTAR fazer nesse momento.

Para isso, poderíamos olhar para os discursos políticos e compreender as relações internacionais, como os países dialogam entre si, fatalmente seríamos tentados a responder a esses discursos como se eles fossem tão poderosos a ponto de serem imbatíveis; também a política nacional do Brasil e concluir que nossa política também se manifesta de tal forma que é impossível fugir dessa ordem estabelecida. Certamente esses diálogos políticos surtem efeitos no mundo na nossa contemporaneidade. Mas também poderíamos olhar para as ciências e compreender que elas são tão importantes para a nossa vida que não vivemos sem o contato com elas. Certamente produzem seus sentidos no mundo. A religiosidade, a mesma coisa. As pessoas ainda pensam no mundo através da moral do bem e do mal.

Todos esses diálogos circulam, produzem seus sentidos, são compreendidos, são respondidos. Porém, não são esses diálogos os únicos do mundo. Com certeza também não são imbatíveis, podemos respondê-los impondo novas formas de olhar para o mundo. Todos eles buscam hegemonizar-se. Essas relações de hegemonia são dialéticas. Não dialógicas. Exatamente porque não se apresentam como um debate, mas como uma verdade. Tenta-se estabelecer uma verdade fora das relações. Como se a política sempre tivesse sido assim, como se não fosse mudar. Como se não dialogasse com o seu horizonte social. Também a cientificidade busca uma verdade fora das relações, independente do seu tempo, a ciência descreve regras e leis universais. A religião também. Não depende do grupo social em que está vinculada a

religião. Todas as religiões buscam uma verdade que está nos céus (ou em outro lugar). Não podemos tocar.

É preciso entretanto deixar claro que cada um desses discursos e outros criam um *efeito de verdade*. Essa verdade única é uma ilusão criada nos signos ideológicos. É ideologicamente constituída. Na verdade, esse efeito de verdade é construído pela linguagem, pelo signo, pelo discurso. É a palavra que estabelece essa relação dos sujeitos com o mundo. Também, sendo ideologicamente constituído, através do discurso, o efeito de verdade é construído historicamente, dentro de um momento da história. Todo discurso está inserido em seu espaço-tempo, produzindo seus sentidos dentro desse horizonte social. Esses sentidos muitas vezes se formam além do seu tempo, através da memória. É a memória a responsável por manter ou derrubar uma verdade.

Discurso, ideologia e memória são três formas de uma verdade se constituir em um *efeito de verdade*. O efeito de verdade se dá direcionando-se para um passado e reconfigurando-o para adequar-se ao presente. E também esse efeito de verdade se dá nas relações do presente olhando para o futuro. A inda e vinda é constitutiva do efeito de verdade. Somente nesse jogo histórico podemos compreender o diálogo do presente, compreendendo como nosso tempo reconfigurou a história do passado e tentando compreender como nossa sociedade está orientando esses discursos para o futuro. O efeito de verdade é dialógico. Pois é construído uma relação do passado com o futuro na produção do presente. Dialética e dialogia são dois processos com que convivemos em nosso dia-a-dia. É preciso auscultar essas relações.

Dessa maneira, não queremos analisar os grandes discursos de que já discutimos até agora como se fossem verdades estabelecidas. Não queremos olhar a ciência, a política e a religião na sua busca de uma pureza. De seu isolamento com o mundo, mas queremos analisar como um determinado gênero do discurso reconfigurou todas essas relações políticas, científicas e religiosas. O gênero do discurso escolhido para tentar compreender a nossa contemporaneidade foi o discurso da autoajuda. Que tão fortemente circula pelos nossos tempos.

O efeito de verdade

Para que um determinado efeito de verdade se formasse em torno do que estamos chamando de gênero do discurso de autoajuda, precisamos compreendê-lo na imanência dessas três esferas discursivas: a política, a ciência e a religiosidade. É porque são elas que condicionam nossas sociedades de hoje, foram historicamente constituídas enquanto verdades. Os séculos precedentes legitimaram-nas. Essas três esferas do efeito de verdade são a todo o momento confrontadas, transformadas, quando elas circulam. Tanto no universo oficial do discurso quanto no universo cotidiano. A autoajuda é um exemplo disso.

O gênero do discurso da autoajuda se conforma através dos tempos por quatro elementos de efeitos de verdade: a crença, a inquestionabilidade, a seriedade universal e a dialética. Veremos adiante esses quatro elementos.

Nossas convicções são submetidas a avaliações nesse diálogo com tal discurso da autoajuda. O primeiro elemento que tal discurso se apropria na sua estética para efetivar uma verdade é a crença. Para crermos que seremos "melhores" depois da leitura de um discurso de autoajuda é preciso *FÉ*, da mesma forma que temos de acreditar nas leis estabelecidas pela política. Sem essa crença, não teríamos uma vida política. Também a ciência nos faz crermos, não sabemos de que forma, nas leis universais, como por exemplo a lei da gravidade, formou-se na história, somos levados a acreditar que essa lei sempre existiu, e sempre há de existir.

Simplesmente temos fé nisso. Esperamos, cremos, caso contrário ficaríamos a todo o momento com medo de voarmos para o universo. Também, os discursos da religiosidade formam-se nessa necessidade da crença. Cremos em Deus ou em outras divindades, sem eles aparecerem em nossa frente, sem os tocarmos. Da mesma forma, o discurso da autoajuda nos faz acreditar em nosso potencial, somos levados a acreditar em sua efetividade. Sem a crença, não autoajuda.

Outro elemento do discurso dos efeitos de verdade da autoajuda e que se efetiva nos discursos políticos, científicos e religiosos é a *inquestionabilidade*. Não podemos questionar a política. Se assim o fizermos, podemos até ser presos por violar a constituição, por exemplo. Não se questiona a constituição. Se para nossa consciência, a corrupção é algo que deveria prevalecer na sociedade (e se não formos políticos ou alguém importante dentro dos níveis hierárquicos da sociedade) fatalmente estaríamos aptos a sermos presidiários. A constituição federal não permite certos comportamentos (e muitas vezes pensamentos) que não se enquadrem em determinados valores historicamente constituídos. Quando nascemos, já assinamos um acordo com a sociedade: "Não cometerei crimes". Nem todos cumprem, até porque todos os discursos podem ter uma resposta, mesmo que seja de sua negação, porém em nossa sociedade a política irá castigar essas respostas negativas.

Também politicamente podemos compreender outros discursos que se formam como inquestionáveis, os direitos humanos, por determinados fatores históricos, foram estabelecidos como direitos universais. Direitos à moradia, à educação, ao respeito, à liberdade. Todos esses direitos foram convencionados. São hoje inquestionáveis. Também a ciência é assim. Vários já ouviram ou já disseram "*Contra fatos não há argumentos*". Essa é uma das manifestações da ciência no cotidiano, pois quando falamos isso, assumimos uma certa verdade, a de que os fatos em si mesmos não podem ser questionados; a ciência até hoje ocupou esse lugar. O lugar da observação objetiva. Sem influência de quem olha. O fato se dá como verdade e cabe ao cientista descrevê-lo. Nós, bakhtinianos, claro não concordamos com isso, esse fato, na verdade, constrói-se enquanto um acontecimento passível de ser interpretado. É o ponto de vista quem vai formular esse fato, aliás, são vários pontos-de-vista de diversos grupos sociais e de diversos períodos históricos. Há argumentos sim contra os fatos, exatamente porque esses fatos aparecem para nós mesmos enquanto argumentos. Respondemos a essas interpretações com nossa própria interpretação. O cientista interpreta, mas não foi e não é assim que a sociedade construiu o lugar da ciência. A ciência, em seu efeito de verdade, circula na sociedade enquanto inquestionável.

Da mesma forma, a religiosidade tem seu lugar social. As religiões não podem ser questionadas. Se o forem deixam de existir. Os participantes das religiões não questionam a sua crença. Não pode questionar a existência de Deus ou de outras divindades. Ou dos seus valores. Exatamente pelo seu efeito de verdade. A verdade religiosa é uma verdade que se dá como se fosse universal. Não há possibilidade dentro de cada religião de se afirmarem outras verdades. Ela, a verdade religiosa, é dentro de sua lógica, inquestionável.

Da mesma forma a autoajuda, dentro de sua própria lógica inquestionável, se há maneiras que cada esfera criou para efetivar sua lógica própria, como a política que prende, a ciência que exclui e a religião que relega o descrente ao inferno, a autoajuda ameaça seus adeptos ao insucesso. Não se pode questionar o discurso da autoajuda.

O terceiro elemento do efeito de verdade das três esferas aqui questionadas é a seriedade unilateral. Bakhtin, em seu livro *Cultura popular da Idade Média: o*

contexto de François Rabelais, diz que o riso era libertador na época de Rabelais e em tempos precedentes. Na Antiguidade, através das saturnais; na Idade Média, através dos carnavais e no Renascimento, o riso na praça pública era uma forma de se libertar da opressão da oficialidade da Igreja. O riso era ambivalente, pois ao mesmo tempo em que negava a oficialidade, afirmava uma nova concepção de mundo. Essa ideia expressa por Bakhtin nos faz pensar muito no mundo de hoje. Nem o riso é ambivalente hoje, e tampouco a seriedade. O riso moderno é um riso que agride ao outro. Nas festividades carnavalescas antigas, o riso era uma alegre manifestação do baixo material corporal e dessa forma rebaixava as imagens oficiais da Igreja. Não era negativo isso, mas sim positivo. Trazia uma nova forma de pensar o mundo. O riso moderno não. O riso moderno é uma afirmação das ideologias dominantes e um rebaixamento das imagens da ideologia dos dominados. Não é ambivalente, e sim dominador. Da mesma forma, o efeito de verdade das ciências, das políticas e das religiões construiu uma determinada seriedade. O lugar da seriedade é o lugar da verdade universal expressa por essas três esferas.

> O riso na Idade Média estava relegado para fora de todas as esferas oficiais da ideologia e de todas as formas oficiais, rigorosas, da vida e do comércio humano. O riso tinha sido expurgado do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta social e de todos os gêneros da ideologia elevada. O tom sério exclusivo caracteriza a cultura medieval oficial. (...) o tom sério afirmou-se como a única forma que permitia expressar a verdade, o bem, e de maneira geral tudo que era importante, considerável. O medo, a veneração, a docilidade, etc, constituíam por sua vez os tons e matizes dessa seriedade." (BAKHTIN, 1993, p. 63)

Percebemos essa seriedade unilateral em todas essas esferas. Na política, os sujeitos sempre devem adequar seus comportamentos e pensamentos às regras diplomáticas, da "boa educação" e essas regras de civilidade impedem a expressão de suas paixões. Sabemos que há diferentes manifestações apaixonadas da política, mas essas manifestações geralmente não são bem vistas pelos grupos sociais dominantes da política. Além disso, o riso sempre gera diferentes possibilidades de interpretação, o que pode ocasionar problemas diplomáticos, ambigüidades, contradições. Sair do padrão não pode ser o foco da política. O riso sempre foi deixado em segundo plano nos discursos políticos. A seriedade prevalece.

Na ciência, a objetividade impede a manifestação do riso. A frieza, com que se expressa o objeto de estudos, apaga a liberdade do riso em favor de uma seriedade unilateral. Quase sempre as pesquisas científicas estão submetidas a uma tentativa de apagamento do sujeito. Apagamento das expressões da paixão do ser que se envolve em um determinado acontecimento. Também, a religião relega ao esquecimento o riso, pois este é libertador. Dar liberdade ao sujeito é diminuir a importância aos valores estabelecidos pela Igreja. É preciso para estas três esferas de atividade humana um sujeito sério. Rigoroso. Que busque a iluminação através de suas verdades.

O discurso da autoajuda dá um certo lugar ao riso, mas esse riso é temporário. É frouxo. É fraco, pois a maior parte do tempo nós temos que nos concentrar em conquistar o sucesso. Pensar em nosso sucesso. Sem esse esforço mental (e no discurso da autoajuda é meramente mental) o sujeito não conquista o que deseja. E de um modo geral, os discursos de autoajuda já nos listam o que queremos. Não precisamos pensar no novo, pensemos os já-pensados.

O último elemento do efeito de verdade é a dialética. Todos esses discursos que já citamos têm uma característica de serem dialéticos. Tudo já está pronto para o sujeito operar essas ferramentas. Na política, o sujeito deve entrar na engrenagem

política na qual estará se inserindo, fugir destas engrenagens é ir contra a ordem. Na ciência, a mesma coisa. Tudo já está pensado, qualquer opinião não científica é relegada ao ficcionismo. À invenção. Temos apenas que receber o conhecimento científico e depois disso estamos agindo corretamente, de acordo com as normas científicas. A religião, ao invés de operar com o instrumental científico, ela opera com o conhecimento sagrado. Deus já nos deu suas palavras, precisamos apenas entrar nesse universo pronto e acabado e usar de maneira adequada. Na dialética, as teses e as antíteses imbricam-se e formam UMA síntese. Isso quer dizer que na síntese ou se destrói uma das teses e a outra se sobressai, ou as duas se desintegram para formar uma outra. De qualquer forma, com a dialética há uma relação de poder unilateral. Da mesma forma, essas esferas de discursos. Como já vimos será uma tese forte demais contra os sujeitos. Submetendo-os a uma ordem que os apaga. Isso é dialética. Porém, toda a dialética é uma parte integrante da dialogia, já que toda dialética está inserida em um diálogo maior com outras relações dialéticas. Há no encadeamento histórico lugar para todas as sínteses, todas as formas de ver o mundo, todas as relações entre sujeitos, todas as formas de existência.

O discurso da autoajuda é dialético, porque todo o conjunto de regras que devemos seguir para conquistar nossos objetivos com a autoajuda já está pronto. De um modo geral apenas utilizamos essas regras para conseguir o que queremos. Esse relativo acabamento dá o tom de conforto para o sujeito, que não precisa agir. O ato de pensar está vinculado sempre com o pensamento pronto. Fechado. Inquestionável. Pensar diferente é abrir caminho para o insucesso na sua vida. O efeito de verdade se constitui, portanto, nesses quatro elementos (crença, inquestionabilidade, seriedade e dialética), que perpassam por todos esses discursos que vimos. A política, a ciência e a religião.

*

O discurso da autoajuda é um discurso extremamente circulante na nossa sociedade contemporânea e surte efeito a todo o momento. O que podemos relativamente concluir é que em todos os momentos da existência humana os sujeitos necessitam do lugar-verdade. Cada grupo social estabelece suas verdades através de diferentes discursos. O gênero da autoajuda, se estudado rigorosamente, poderá fortalecer a compreensão de diversos outros discursos, visto que dentro desse gênero encontramos a convivência de diferentes vozes que se ressignificam no interior do discurso da autoajuda, produzindo novos sentidos. É preciso, entretanto, entender esse discurso não como um discurso oficial consolidado na nossa sociedade. Ao contrário, ele está em um processo contínuo de consolidação, é um daqueles discursos que se apresentam atualmente como um embrião que está no porvir.

Outra conclusão importante é perceber que esse discurso ocupa um espaço caro para nossa sociedade, já que ele por vezes parece deslocar o significado de Deus ou outras divindades para o Universo. Nesse discurso não oramos para Deus para pedimos nossos sucessos e sim oramos para o Universo. É mais fácil que acreditar na divindade, pois esta divindade está sempre nos observando e castigando nossos pecados. O Universo na concepção do *Segredo*, livro de autoajuda, faz parte da nossa consciência, ele não está somente fora, mas dentro de nós. O que nos coloca como centro de tudo. A individualização também é uma característica do livro O Segredo, a palavra Você está presente em cada parágrafo marcando nossa presença no livro, e mais, aparece mais de uma vez em cada parágrafo.

> Se você pensar na lei da atração, em termos de todos nós sermos Um, verá a absoluta perfeição dessa lei. Você entenderá por que seus pensamentos negativos sobre uma pessoa retornarão para ferir apenas você. Nós somos Um! Você só pode sofrer dano se

> suscitar o dano pela emissão de pensamentos e sentimentos negativos. Você é dotado de livre-arbítrio para poder escolher. (p. 162)

Além disso, a individualização gera duas conseqüências, a passividade do indivíduo e a sua culpabilidade. Percebemos a passividade em toda a obra, há para o leitor conquistar seu sucesso uma lista de passos que ele deve aplicar para realizar seu desejo. A forma de conquistar já está pronta, o indivíduo deve apenas aplicar, e não agir, o sujeito é passivo no processo. "*Primeiro passo: Peça*" (p. 47); "*Segundo passo: Acredite*" (p. 48); "*Terceiro passo: Receba*" (p. 52). Para o Segredo o indivíduo que quiser conquistar seu sonho deve pedir, em primeiro lugar. Pedindo ao Universo, ele reorganizará o mundo para que o leitor consiga o desejado, mas para isso, o pedinte não pode dizer para o Universo como conquistar, ele deve simplesmente pedir. O segundo passo é a ampliação da individualização e da passividade, pois a pessoa deve acreditar. Para o Segredo esse é um passo importantíssimo, pois requer fé. Aqui vemos uma influência da religiosidade. O terceiro passo é o último, você deve receber, sem resistência. De acordo com o Segredo, a resistência impedirá a Harmonia da sua realização.

No trecho citado anteriormente, vimos o outro elemento da individualização, a culpabilidade. Para a autora do Segredo, os problemas do mundo acontecem porque as pessoas emitem para o Universo muita energia negativa. Inclusive a Mídia, ao mostrar os desastres que acontecem, ou as corrupções, emite muita energia negativa, gerando mais desastres e mais corrupções no mundo. Também há um trecho em que a autora do Segredo se mostra contra os manifestantes. Pois ao se concentrarem no que é negativo do que é protestado por eles o mundo recebe essa energia negativa.

*

Nesse estudo percebemos que há um grande discurso que está no porvir, chamaremos, por falta de outras palavras, de *Humanismo Idealista*, pois é a construção de um determinado sujeito, individualista, passivo, responsável por uma realidade que sequer ele ajudou a construir. O segredo. Colocamos esse livro como uma complexificação dos livros de autoajuda anteriores a ele, já que eles incluíram em seu discurso elementos científicos, religiosos e políticos que geralmente não apareciam simultaneamente nos discursos de autoajuda anteriores. Ou no livro de autoajuda surgia um discurso mais politizado, ou mais científico, ou mais religioso. Entender esse discurso é importante por essa razão, estamos prestes a sentir irromper uma nova forma de ver o mundo, e se não a compreendermos, não podemos refletir sobre o que estamos criando, sobre o que queremos de fato e sobre como deveríamos nos contrapor. O novo discurso da autoajuda se constitui na sua dialética, porque constrói um determinado efeito de verdade. Porém, ele também se constitui na dialogia com nossa época, porque nós podemos responder ao seu discurso, aceitando ou negando. Afirmando a passividade do sujeito ou negando essa passividade. A ideia de sujeito para os próximos anos está em debate, e a síntese desse sujeito em construção não se resume a uma lógica única, natural e neutra, e sim a diversas sínteses. As diversas dialéticas que formam o todo da contemporaneidade. O sujeito que estamos construindo está em debate.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular da idade média*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
BYRNE, Rhonda. *O Segredo*. Rio de Janeiro. Ediouro, 2007.

Elizangela Patrícia M. da COSTA; Ely Alves MIGUEL

O gênero charge e a atitude responsiva: uma abordagem enunciativo-discursiva

Introdução

Este trabalho constitui-se das reflexões acerca dos conceitos bakhtinianos tendo como objeto de análise a charge e de como ela pode constituir-se como objeto de formação de leitores em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Escolhemos dentre as perguntas apresentadas como a proposição para este trabalho, a que se refere à atitude responsiva. Sabemos, no entanto, que ao optarmos por este conceito, faz-se necessário, em muitos momentos, recorrermos a outros conceitos bakhtinianos, como por exemplo: compreensão ativa, alternância de sujeitos, dialogismo, dentre outros. Porém, para abordarmos todos esses aspectos precisaríamos de fôlego para produzir um artigo mais amplo, o que não faremos aqui. Dessa forma, justificamos o fato de apenas citarmos alguns conceitos, no decorrer deste trabalho, sem nos atermos no aprofundamento deles ao explorarmos o exemplo apresentado. Nosso objetivo na abordagem do gênero charge é o de esclarecer nosso entendimento do que seja atitude responsiva, em uma perspectiva bakhtiniana.

Ao considerarmos os diversos gêneros presentes na esfera escolar, selecionamos a charge, por tratar-se de um exemplar de texto da esfera jornalística, presente, atualmente, na esfera escolar. Compreendermos que esse gênero pode constituir-se como uma boa ferramenta de formação de um leitor mais proficiente. Nossa intenção é mostrar como esse gênero pode ser abordado em sala de aula, em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Nosso foco consiste em pensar a leitura sob a ótica dos conceitos bakhtinianos e de seu círculo sobre a *atitude responsiva* e *compreensão ativa*, por entendermos que a leitura só se efetiva no processo de diálogo entre autor e leitor. Tendo definido o recorte deste trabalho, ancoramo-nos nos pressupostos bakhtinianos sobre atitude responsiva e compreensão ativa e criadora, para darmos início às nossas reflexões.

Faz-se mister destacar que vários caminhos poderiam ser percorridos, porém, a natureza do objeto escolhido instiga a nossa curiosidade no sentido de olhá-lo como uma ferramenta possível de formação de leitores, isto porque exige um tipo de leitor perspicaz - que esteja antenado aos acontecimentos sociais e políticos do país e do mundo - um leitor competente e crítico, que seja capaz de estabelecer relações de seu tema com o contexto histórico em que foi produzido.

Gêneros discursivos, compreensão ativa e atitude responsiva

Para Bakhtin (1952-53/2003), os usos da linguagem estão presentes nos diversos campos ou esferas da atividade humana, o emprego da língua se efetua por meio de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes de determinado campo ou esfera. Segundo o autor:

> Esses enunciados refletem as condições específicas e 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. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo

> da comunicação. Evidentemente, 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, 1952-53/2003, p. 261-262).

Sendo assim, os gêneros do discurso estão presentes em nossa vida cotidiana. Nesse sentido, cada esfera de atividade humana gera tipos de enunciados ou gêneros do discurso, estes, por sua vez, refletem e refratam por meio do seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, as condições e as finalidades da esfera em que circulam. Tal como as esferas de atividades humanas, os gêneros do discurso são infinitos, eles nascem, vivem e morrem nas relações sociais.

Antes de aprofundarmos os conceitos bakhtinianos que contribuem para a concepção de leitura como um ato enunciativo-discursivo, retomamos as críticas de Bakhtin/Volochinov (1929) sobre as práticas tradicionais da lingüística no estudo do enunciado. Para esses autores, o enunciado não é produto de expressão puramente, ler não é, portanto, reconhecer as formas lingüísticas, isso reduz o sentido das coisas e nega o caráter social da linguagem. Na perspectiva de Vossler e seus partidários (apud Bakhtin. 1952-53; p. 270) a língua e a linguagem são consideradas apenas do ponto de vista do falante, sem considerar o outro como interlocutor da comunicação discursiva. Sobre esse aspecto, nos diz Bakhtin (1952/53):

> A língua é deduzida da necessidade do homem de auto-expressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. [...] a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. (BAKHTIN. 1952-53: p. 270).

Nessa perspectiva, o *outro* assume o papel de ouvinte, um ouvinte passivo, que não interage com o falante. Ou seja, a multiplicidade de falantes é ignorada na visão desses teóricos. Para Bakhtin essa multiplicidade de falantes não pode, de maneira nenhuma, ser ignorada quando se trata de língua, trata-se, portanto, de um ouvinte fictício, irreal, se considerarmos a comunicação discursiva como um processo complexo e ativo.

Para Bakhtin e seu círculo, o ouvinte, ao tomar parte do discurso, assume uma posição ativa e responsiva ao concordar ou discordar do enunciado vivo do falante. Para ele, toda compreensão de um enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (mesmo quando o *outro* silencia) e é prenhe de resposta. Nesse momento, o ouvinte torna-se falante. A compreensão passiva é apenas um momento abstrato no qual o ouvinte se prepara para uma resposta ao enunciado ouvido ou lido. Essa resposta pode vir imediatamente à ação ou pode permanecer como uma compreensão responsiva silenciosa, o que Bakhtin denomina compreensão responsiva de efeito retardado: "*cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte*". (BAKHTIN. 1952-53; p. 272). Sendo assim, toda compreensão é ativamente responsiva, é inerente ao ser humano essa compreensão ativamente responsiva. O ser humano pressupõe os enunciados antecedentes (todos os enunciados lidos ou ouvidos) e dialoga com eles para proferir seus próprios enunciados. Para tomarmos as palavras de Bakhtin (1952-53), "*cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados*". (BAKHTIN. 1952-53/2003, p. 272).

Pensar a leitura a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos é tomá-la como uma prática social, em que autor e leitor se inter-relacionam em uma situação de enunciação.

Para Paes e Barros (2005), a leitura é um processo de *compreensão ativa* no qual os sentidos são instituídos no texto a partir de uma relação dialógica entre autor-leitor, leitor e textos e a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias.

Para Bakhtin/ Volochinov (1929/2006) a compreensão é uma forma de diálogo, *compreender é contrapor à palavra do locutor uma contrapalavra*. A significação só se efetiva no processo de compreensão ativa e responsiva (Bakhtin/Volochinov, 1929/2006; p. 132). Essa concepção de compreensão como um processo ativo implica na co-criatividade do compreendente, segundo Paes e Barros (2005). Comungamos com a visão de compreensão apresentada por Paes e Barros (2005) a partir dela apresentamos este trabalho para exemplificarmos que o leitor ao compreender o texto, toma parte dele, tem uma atitude responsiva. Essa resposta só é ativada no momento supremo da compreensão, sendo assim, podemos afirmar que a leitura só se efetiva no momento da compreensão, momento este em que o compreendente (leitor) como co-autor, como o *outro* que interage com o autor, constrói os sentidos do texto por meio da alternância de sujeitos. A compreensão se efetiva nas fronteiras dessa alternância de sujeitos, no processo de interação que o ato de ler proporciona ao leitor. Para exemplificarmos como esses sentidos são construídos, selecionamos o gênero charge e apresentamos uma breve análise do objeto selecionado.

Charge: Sessão Aerolula – Folha de São Paulo de 06 de outubro de 2007

Folha de São Paulo – 06 de outubro de 2007.

Tomamos este exemplar do texto jornalístico para mostrar como a compreensão é fundamental para que o leitor tenha uma atitude responsiva e construa os sentidos do texto desvendando-o e percebendo a crítica feita pelo autor por meio do humor.

Se não retomarmos, neste caso, o contexto sócio-histórico, o leitor poderá não compreender a crítica. É preciso termos a clareza de que a charge foi publicada em 06 de outubro de 2007 e retoma boatos sobre o fato do Presidente Lula ter assistido cópia pirata do filme "Dois filhos de Francisco" em 2005, antes do seu lançamento oficial, fato desmentido por assessores da Presidência, conforme o boxe abaixo:

Presidência admite que Lula assistiu a DVD pirata

O presidente **Luiz Inácio Lula da Silva** assistiu mesmo a uma cópia pirata do filme *Dois Filhos de Francisco* durante viagem presidencial no dia 18 de outubro.

A assessoria de imprensa da presidência admitiu ao **Terra**, na noite desta quarta-feira (9), que "a cópia exibida no trajeto presidencial do dia 18 de outubro era não oficial", conforme publicaram os principais jornais de São Paulo.
Ainda de acordo com a assessoria de imprensa do Planalto, ocorreu uma falha da ajudância de ordens, departamento que cuida de pequenos detalhes do gabinete do presidente.
"A ajudância de ordens já foi devidamente advertida", segundo a assessoria. O DVD do filme *Dois Filhos de Francisco* chega às lojas somente em 7 de dezembro.

Fonte: http://exclusivo.terra.com.br/interna/0,,OI746535-EI1176,00.html

Em 2007, a internet divulga o vazamento do filme "Tropa de Elite", alertando de que cópias piratas poderiam ser encontradas facilmente em São Paulo.

Cópias pirata de "Tropa de Elite" já podem ser encontradas em todo o país (11/09/07)
O filme "Tropa de Elite", dirigido por José Padilha, não só abriu precedentes como primeiro audiovisual produzido no Brasil a chegar ao mercado informal antes de ser exibido nos cinemas, como também ilustra a rapidez e poder da pirataria em território nacional. Antes disponível apenas no Rio de Janeiro, o DVD do filme pode agora ser facilmente encontrado em camelôs de todo o país, do Norte, em Manaus, passando pelo Nordeste, em Salvador, e chegando ao Sul, em Porto Alegre.
Como ainda não há material gráfico nem pôster conhecido do filme, as capas dos DVDs são variadas – trazem desde o nome provisório, "BOPE", adotado durante as filmagens, até logotipos amadores criados pela indústria pirata. Na capital da Bahia, por exemplo, o escolhido para chamar a atenção dos possíveis compradores foi o ator global Wagner Moura, natural de Salvador, um dos protagonistas.
A cópia
Em São Paulo, onde as cópias podem ser compradas sem dificuldade no centro da cidade ou em pequenas lojas de eletrônicos da avenida Paulista, a peça gráfica tenta ser mais elaborada, apesar da péssima qualidade de impressão. Uma foto do Cristo Redentor ao fundo é sobreposta pela imagem de um atirador de elite em roupas negras, mesma cor dos uniformes que os oficiais cariocas utilizam no filme. No topo, uma frase entre aspas – "Polêmico, assustador e perfeito..." – tenta imitar uma prática comum de divulgação, que reproduz frases positivas utilizadas pela imprensa.
A cópia do filme, à primeira vista, parece completa (a não ser por pequenos desajustes no som e pela ausência de créditos finais) e aparentemente é voltada para o público internacional, já que o título ("Police Squad"), créditos iniciais e letreiros são escritos em inglês. Isso fortalece a teoria de que o filme foi copiado por funcionários da empresa contratada para fazer as legendas do longa-metragem.
Internet
Também colabora para a velocidade de propagação o vazamento de "Tropa de Elite" para a Internet. A mesma cópia encontrada nos camelôs está disponível nos sites de compartilhamento de arquivos, inclusive numa versão pronta para ser gravada e reproduzida em aparelhos de DVD. Além disso, sites que oferecem legendas para download prometem para breve os diálogos em inglês do filme, para que estrangeiros – que já demonstram interesse pela obra em grupos de discussão – também possam assisti-lo.
A marginalidade no Rio de Janeiro já foi retratada com alarde pelo bem-sucedido "Cidade de Deus", por isso espectadores fora do Brasil apresentam agora maior predisposição a filmes de ação com a mesma temática. Impactante retrato do trabalho do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) da PM do Rio, "Tropa de Elite" mostra o dia-a-dia da corporação nos morros cariocas e suas estratégias para combater o tráfico. Como o filme é rico em cenas com práticas violentas e de corrupção da força policial, integrantes do BOPE entraram na Justiça contra a Zazen Produções e a Paramount Pictures (esta última responsável pela distribuição) para vetar sua exibição e, conseqüentemente, evitar danos à imagem do órgão.
Alta procura
A recepção e debate em torno do filme tem crescido tanto que só no site de relacionamentos Orkut existem mais de dez comunidades para discuti-lo, com cerca de 70 mil assinantes no

total. Tanta agitação trouxe à tona até boatos de uma continuação, estimulados pelos vendedores de DVDs. Os rumores impulsionaram o surgimento de uma suposta "Parte 2" nos camelôs, que, na prática, são os documentários "Ônibus 174", filme anterior de José Padilha, que mostrava a mediação do BOPE no famoso seqüestro do coletivo no Rio; e "Notícias de Uma Guerra Particular", de João Moreira Salles e Kátia Lund.
Anteriormente prevista para novembro, a estréia de "Tropa de Elite" foi adiantada para o feriado de 12 de outubro e tem distribuição internacional a cargo da Weinstein Co., nova companhia dos antigos proprietários da Miramax. A cópia final será exibida pela primeira vez na noite de abertura do Festival de Cinema do Rio, no dia 20 de setembro. A versão pirata, segundo os produtores, é o segundo corte, enquanto a final já é o décimo sexto. A Polícia Civil carioca continua investigando o vazamento do filme.

Fonte: http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/2007/09/11

Sabemos que a pirataria é um crime, sendo, portanto, caso de polícia. A crítica da charge reside na forma como aborda o entendimento do crime pela sociedade. Ou seja, o próprio Presidente da República, autoridade máxima de uma nação, que deve, ou deveria, ser um exemplo de idoneidade a ser seguido, aparece envolvido num ato criminoso.

Ao analisarmos a sentença: *"Tropa de elite"? Muito bom* **cumpanheiro***! Assisti esse no mês passado*, percebemos que a palavra "cumpanheiro" aparece em destaque no texto, primeiro para retomar uma palavra muito usada pelo Presidente para designar seus aliados partidários, ou aqueles cidadãos que comungam com ele dos mesmos anseios para a sociedade. Mas podemos perceber que a palavra vem grafada com **U "cumpanheiro"** e não **"companheiro",** como normalmente empregada pelo Presidente, para passar a mensagem de que há aí uma certa "malandragem", já que expressões pronunciadas foneticamente dessa forma (como *cumpanheiro (companheiro), cumpadi (compadre))* podem ser observadas na fala dos marginais, membros de gangues, ou entre aqueles que praticam atos ilegais, mas se julgam espertos e donos da situação.

Vejamos que para o leitor compreender o humor e a crítica presente na charge, precisa ter conhecimento prévio dos acontecimentos que antecedem a charge apresentada. Do contrário, o leitor não consegue compreender onde reside o humor e a crítica presentes na charge, e, consequentemente, dar uma resposta ativa ao enunciado. Essa resposta poderá ser o riso e a indignação. Podemos dizer que o *dialogismo* está no cerne dos conceitos bakhtinianos. Não podemos falar em compreensão ativa e responsiva sem considerar que na perspectiva bakhtiniana a linguagem se concretiza nas relações humanas sociais, a linguagem é, portanto, social e exerce um importante papel na organização da vida sociopolítica e econômica e na formação dos sistemas ideológicos. Há aí, portanto, uma complexa reflexão dialógica entre a linguagem, o social e o ideológico, como pudemos perceber no exemplo acima. O leitor necessita de elementos extra-linguísticos, precisa dialogar com outros enunciados para que a compreensão se efetive e dê respostas a ele.

Sendo assim, podemos afirmar que as enunciações são, portanto, produto dessas interações verbais em contextos histórico-sociais. Como produto desses contextos históricos e sociais, os enunciados estão sempre em contato com outros enunciados, dialogando com eles, que por sua vez geram novos enunciados. Os enunciados têm por característica a dialogicidade, respondem a outros enunciados na cadeia da comunicação verbal. O enunciado está sempre destinado a alguém, um outro, sem o qual não existiria por isso o diálogo é constitutivo do enunciado.

Para ratificar que o conhecimento e o diálogo com outros enunciados são fundamentais para a compreensão ativa e atitude responsiva, reforçamos a

necessidade de associá-lo ao momento histórico em que foi produzido, apresentando outros elementos como referências que permita ao leitor construir sentidos ao texto e responder a ele. Ratificamos o que dissemos ao citarmos Bakhtin/ Volochinov (1929/2006)[1]: "*todo ato de compreensão é uma resposta, na medida que introduz o objeto da comunicação num novo contexto – o contexto potencial da resposta*". (Bakhtin/ Volochinov. 1929/2006; p. 97).

Se tomássemos o mesmo exemplo sem retomarmos o momento histórico, poderíamos atualizar a expressão "Tropa de elite" para os últimos acontecimentos veiculados na mídia sobre a cassação do Presidente do Senado José Sarney. No dia 04 de agosto de 2009, os principais jornais televisivos focaram as divergências de opiniões dos senadores no que se refere à saída de José Sarney da Presidência do Senado. O Jornal da Globo enfocou a frase dita pelos senadores da oposição de que aqueles que defendem a permanência de José Sarney na Presidência, são a tropa de elite, ou seja, um grupo de defensores de elite, a elite, no caso representa o partido da situação.

Como vimos, trabalhar o gênero discursivo em uma perspectiva bakhtiniana implica considerar o momento histórico em que o texto foi produzido, os enunciados ou acontecimentos com os quais o texto principal dialoga, exige um leitor que esteja antenado aos acontecimentos sociais e políticos do Brasil e do mundo para que a compreensão seja ativa, para que o leitor dê respostas ao que leu por meio de novos enunciados. Sendo assim, só podemos conceber a leitura como processo de compreensão ativa, que se efetiva no momento supremo da compreensão, da co-criatividade, que presume um leitor ativo, compreendente, e, portanto, respondente.

Considerações finais

Destacamos que trata-se de uma breve análise que pretende apenas elucidar a nossa compreensão sobre *atitude responsiva*. Uma análise mais profunda extrapolaria os objetivos deste trabalho e exigiria aprofundamento de outros conceitos bakhtinianos.

No exemplo apresentado, pudemos verificar que os elementos que constituem a charge são os instrumentos de crítica que descortina a realidade com criatividade e humor: o verbal aliado ao não-verbal e a ridicularização que instauram o riso e a indignação. Elementos que simultaneamente ajudam o leitor a construir significados/sentidos ou a buscar fatos que preencham as lacunas que lhes faltam para a *compreensão ativa*.

Para Bakhtin (1952-53), toda compreensão ativa exige uma atitude responsiva, uma resposta, ou seja, é este o momento, que no dizer de Bakhtin (1970-71) provoca *o* "encontro com o que é grande, concebido como encontro com o que determina, obriga, envolve, é o momento supremo da compreensão." (BAKHTIN, 1970-71/2003; p.382).

A charge é um gênero discursivo, que permite, por meio do humor e da crítica, despertar no leitor um olhar para a realidade política, social e econômica da sociedade em que vive, de uma maneira clara e sem máscaras. Ler o mundo significa compreender de maneira ativa os sentidos da realidade e a maneira como ela nos afeta.

Com este trabalho esperamos ter demonstrado que a leitura da charge forma opinião, no momento supremo da compreensão ativamente responsiva. E concluímos citando Romualdo (2000):

1 BAKHTIN/ VOLOCHINOV (1929) em nota de rodapé.

> A polifonia, a ambivalência e o humor do texto chárgico fazem com que ele afirme e negue, eleve e rebaixe ao mesmo tempo, obrigando o leitor a refletir sobre fatos e personagens do mundo político, uma vez que põe a nu aquilo que está oculto por trás deles. Assim, a charge se mostra como um poderoso instrumento de crítica, devendo ter lugar privilegiado nas instituições jornalísticas que defendem o discurso pluralista (ROMUALDO. 2000, p. 197).

Referências

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. (1952-53). *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1970-1971/1979). Apontamentos In: *Estética da criação verbal*. (1979). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PAES de BARROS, C. G.*"Compreensão ativa e criadora": uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo, 2005.

ROMUALDO, C. E. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*: um estudo de charges da Folha de S. Paulo. – 1 reimp. Maringá: Eduem. 2000.

http://www.folhadeseupaulo.com/2007/10/charge-sesso-aerolula.html. Acesso em 05 de agosto de 2009.

http://exclusivo.terra.com.br/interna/0,,OI746535-EI1176,00.html. Acesso em 05 de agosto de 2009.

http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/2007/09/11/copias_pirata_de_tropa_de_elite_ja_podem_ser_encontradas_em_todo_o_pais_999521.html. Acesso em 05 de agosto de 2009.

Elvair GROSSI (Doutorando, PUCSP, pos-cult@uol.com.br)

As modalidades: Língua oral, Língua escrita e Verbo-visual
e as relações dialógicas entre interlocutores e entre os discursos

1. Introdução

Este trabalho procura, dentro de um contexto contemporâneo, analisar um pequeno recorte, *o Cavalo bento de Chicó*, do *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, levando em conta as modalidades: língua oral, língua escrita e verbo-visual (filme) e as relações dialógicas entre interlocutores e entre os discursos, em esferas e lugares diferentes, marcando diferentes significados dentro de um mesmo tema, a partir de autores, como Bakthin e seu Círculo, Beth Brait, Irene Machado, Marcuschi, Kerbrat-Orecchioni e outros teóricos que possam fornecer alguns substratos teóricos.

O texto *O cavalo bento de Chico* mostra que a *literatura ainda é [...] uma das maneiras de reconstituição do evento conversacional* (BRAIT, 2003, p.229), um discurso dentro do discurso, com início, desenvolvimento e fim, o que propicia uma investigação detalhada. Como uma estória dentro da história, é possível observar como uma modalidade se apropria de outra modalidade, ou seja, as variações nos textos escrito, oral e verbo-visual. No texto verbo-visual (filme), a ausência de enunciado, sua marca constitutiva, remete a um significado mais dinâmico.

2. Elementos que constituem e estruturam o texto escrito a partir do oral

Em *o cavalo bento de Chicó*... , a passagem do oral para o escrito marca a relação entre as duas linguagens, uma apropriando-se da outra, o texto escrito constituindo-se a partir do oral, como mostra a fala de Chicó:

> Chicó — *Bom, eu digo assim porque sei como esse povo é cheio de coisas, mas não é nada de mais. Eu mesmo já tive um cavalo bento.*
> João Grilo — *Que é isso, Chicó? (*Passa o dedo na garganta.*) (...)*

No texto ocorre alternância de turnos[1] entre Chicó e João Grilo, comum na linguagem oral, para manter a dinâmica do texto e motivar a interação. Segundo Bakhtin/Vololochinov (1992), as interações discursivas são constituintes do processo de construção de significado ou entendimento, visto como negociação entre enunciador e enunciatário, em que pode ocorrer disputa e embate. Em Chicó e João Grilo, interlocutores desta interação, há muitos traços comuns: ambos são pobres, solteiros, grandes companheiros e amigos, havendo até certa lealdade entre eles, o que acentua a estabilidade no nível das igualdades. João Grilo, analfabeto, é inteligente, dotado de grande sabedoria. Chicó, de muita imaginação, é medroso e mentiroso, o que vai se intensificando no desenrolar da interação. João Grilo rejeita as histórias de Chicó, imaginárias e folclóricas, e questiona as fontes, exigindo provas racionais de algumas passagens. Quando Chicó diz: *Bom*...", no início do turno, poderia exprimir uma circunstância pelo advérbio *bom*, que, segundo Marcuschi (2006), é um marcador conversacional, cuja função é dar continuidade ao diálogo.

Chicó, ao dizer *Bom*, toma uma posição e argumenta: ... *eu sei como esse povo é cheio de coisas*..... Como um conhecedor nato de sua gente, recobra uma memória coletiva, reinterpreta e rememora, atualizando todo um contexto histórico e social.

Não sendo o sujeito fundador desse discurso, Chicó busca na tradição oral os relatos populares, lendários, folclóricos que fazem parte de sua formação cultural e social. Tais relatos ganham status de linguagem escrita, em que se imprimem as marcas da oralidade.

Em *o. povo é cheio de coisas* ..., linguagem típica da oralidade, não há definição de coisas, que generaliza toda uma situação, tendo apenas efeito semântico, de realce à palavra povo, típico da oralidade. O que vem confirmar, segundo nossas convicções, a forte presença da oralidade no estatuto da língua escrita..

A passagem: ... *eu mesmo já tive um cavalo bento* ... traz uma expectativa ao interlocutor. A forma adverbial *já* indica ... *em todo caso tive um cavalo bento* ou . *modéstia à parte, tive um cavalo bento.* A expressão *já* só faz sentido pelo fato de o cavalo não ser comum, mas bento, dotado de elementos sobrenaturais, folclóricos, um cavalo que escapa à compreensão humana e se aproxima do mito, como o *Pegasus* da mitologia grega. O cavalo realiza tantas proezas, que provoca questionamento e ironia por parte de João Grilo:

---

1 Cabe aqui um esclarecimento que julgamos importante, segundo Marcuschi (2006, p.18,19), o turno é uma operação básica do modelo conversacional, porém não dever ser tomado como a unidade por excelência deste modelo. Nesta nossa análise, o turno está representado na interação escrita entre Chicó e João Grilo e, conseqüentemente, na oralidade. Cada vez que um falante faz uso da palavra, seja Chicó ou João Grilo, temos um encadeamento dialógico, há um turno. O turno está ligado às várias situações de alternância, podendo ser de parada, de troca, de réplica, de interrupção, de silêncio etc.

*Que é isso Chicó? (*passa o dedo na garganta.) *(...)*

João Grilo busca uma explicação daquilo que não se explica, que faz parte da tradição oral e da memória coletiva, opondo-se ao discurso do "outro" pela entonação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992a), *a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados* (p.112), procede de alguém e se destina a alguém, o que supõe uma réplica, uma reação. Fora dessa situação enunciativa, haveria apenas uma interrogação, ou melhor, uma pergunta feita por ele, numa relação de interlocução, pergunta/resposta, nada mais. — *Que é isso, Chicó?*

A fala de João Grilo, porém, não é apenas interrogação, mas exprime rejeição, oposição ao discurso do "outro". Seu dizer produz um efeito de sentido, pois a enunciação é produto da interação entre o locutor e o receptor..

Na mesma passagem, uma estrutura diferencia-se das demais, aparecendo uma única vez:

— *Que é isso, Chicó? (*passa o dedo na garganta*)...*

Para Bakhtin, a interação entre interlocutores é o principio fundador da linguagem. A manifestação do discurso se dá por meio da linguagem verbal ou verbo-visual, sendo dialógica por natureza. Em ...*o cavalo bento de Chico*, as relações dialógicas se dão entre discursos e, principalmente, entre interlocutores. *(*passa o dedo na garganta*)*, entre parênteses, observação do autor, é uma tentativa de reconstituir um traçado da linguagem visual. Quanto ao parêntese, ensina Cunha (2001):

> 1. O parêntese, Sintaticamente, consiste na intercalação de um trecho de discurso entre duas partes do mesmo período ou mesma oração. A parte que sucede o parêntese é a continuação da parte que o antecede. 2. Parêntese num nível superior ao sintático é a intercalação de um trecho de discurso entre duas partes de um segundo discurso cujo núcleo temático é diferente. Assim como no parêntese sintático à parte do segundo discurso que sucede o parêntese é a continuação da parte que o antecede. 3. O parêntese é uma digressão, um desvio do núcleo temático e prejudica o processamento do discurso, pois suspende uma construção para retomá-la mais adiante, obrigando assim o receptor a uma retenção provisória de termos sintáticos órfãos.

Assim, no texto, *passa o dedo na garganta*, remete ao sentido de estar saturado, "cheio", não suportar mais a fala do outro.

Um estudo mais amplo do processo interativo mostra que cada enunciado ocupa seu lugar, porém, não de forma autônoma ou isolada. Cada fragmento do discurso tem seu valor. Para Bakhtin, o discurso é uma construção híbrida, inacabada, com vozes em concorrência e sentidos em conflitos. O que vem entre parênteses também é manifestação do dialogismo, de quem enuncia, no caso, integra-se à voz de João Grilo e qualifica sua atuação. Como texto extraverbal ou oral, procura produzir ou imitar o diálogo gestual oral, face a face no texto escrito.

3. Elementos que constituem e estruturam o texto verbo-visual (filme) a partir do escrito

Analisamos, agora, como uma modalidade discursiva apropria-se de outra e as relações dialógicas e extensões de significado. O mesmo recorte, em texto verbo-visual ou fílmico, responde ao texto escrito, mostrando suas relações dialógicas de sentido.

Conforme Bakhtin (1992c): o *enunciado deve ser considerado, acima de tudo, como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.* (p. 316)

Nessa perspectiva, nenhum texto ou discurso se constrói sozinho, mas a partir de outro. Na abertura do texto de Suassuna, Chicó se posiciona:

> Chicó — *Bom, eu digo assim porque sei como esse povo é cheio de coisas, mas não é nada de mais. Eu mesmo já tive um cavalo bento.*
> João Grilo — *Que é isso, Chicó? (*passa o dedo na garganta.) *(...)*

No texto verbo-visual, o roteiro, conjugado com as imagens, sofre um corte na oralidade:

O texto verbo-visual é um evento híbrido, com sincretismo de linguagens, som, cores e cenografia, de extrema importância na constituição do discurso. Sua materialidade dá densidade ao visual e contribui para um efeito de sentido pelo cruzamento das várias linguagens que se interpenetram e se entretecem, assegurando a imitação do real. A fala de Chico, no filme, é cortada, dando espaço apenas para *Eu mesmo já tive um cavalo bento*, o que é recuperado pela materialidade da imagem.

RECORTE 1

Chicó— *Eu mesmo já tive um cavalo bento.*

O enunciador apresenta Chicó e João Grilo no mesmo plano, mostrando vários aspectos representativos: a cultura regional, os traços físicos, a postura e forma dos personagens bem caracterizados pela imagem, o que lhes dá certa autenticidade. Chicó e João Grilo, ao interagirem pela oralidade, movimentam-se, caminham e gesticulam, incorporando o texto verbal que, agora, além imagem, tem uma extensão ampla de significados pela ação da câmera. A câmera é o narrador por excelência que mostra uma enunciação, importante para sustentar o discurso verbal, no âmbito social, histórico e ideológico.

RECORTE 2

João Grilo — *Que é isso, Chicó?*

Nos recortes 2 e 3, verificamos perfeita conjunção entre oralidade e visualidade. O discurso de Suassuna ganha corpo, totalmente ancorado pela imagem. João Grilo, por meio de gestos, reconstrói os traços constitutivos do outro discurso. Os fios dialógicos conferem à imagem outro significado, resultado das relações com outras imagens, como no recorte do *cavalo bento*:

RECORTE 3

João Grilo — *Já estou ficando por aqui com suas histórias.*

As diferenças entre os discursos escrito, oral e fílmico são muitas. O enunciador, ao construir seu discurso, ao praticar a linguagem, constrói sua própria imagem, pois fala de um lugar que é, segundo Bakhtin, sua esfera de atuação e relações dialógicas. *Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social* (BAKHTIN, 1992a, p.33). Assim, as diversas esferas são diretamente influenciadas pela formas de produção, circulação e recepção do discurso.

4. Considerações finais

Cada texto, cada discurso tem uma esfera de atuação e se constitui, procedendo de alguém e destinando-se a alguém, pois cada enunciador tem um horizonte social bem definido. Assim, a análise do nosso corpus aponta, a partir do mesmo tema, diferentes formas de constituição, diferentes textos e discursos, todos relacionados e imbricados dialogicamente, pois um requer o outro para sua constituição. Além disso, o verbo-visual (filme) tem um poder mais impactante, dispensando muitas

palavras. O autor constrói altenâncias entre estilo coloquial e culto, alguns dizeres entre Chicó e João Grilo, seriam incoerentes em virtude de suas limitações lingüísticas, o que confirma um certo lastro lingüístico culto do enunciador.

Referências

BAKHTIN, M. M/Volochinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992a.
_____. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. Tradução Aurora F. Bernardini. São Paulo: Unesp / Hucitec, 1992b.
_____. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992c.
_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
BRAIT, Beth. O processo interacional. In: Pretti, D. (org.). *Análise de textos orais*. 5ª. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.
_____. *A* natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARRACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
_____ (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
_____ (org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
_____ (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
CUNHA, Celso & CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª edição. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 2001
KERBRANT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
KOCK, Ingedore Villaça et. Al. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5ª. ed. São Paulo: Ática.2006.
SUASSUNA, Ariano. *Auto da compadecida*. 34º ed. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

Elzicleia Tavares dos SANTOS

Se compreendo, aprendo! Uma contrapalavra ao processo de aprendizagem do professor diante das tecnologias digitais

> MIKHAIL BAKHTIN é o acontecimento mais marcante das ciências humanas deste fim-de-século. Tudo nele tem sido surpreendente: a própria vida, a diversificação temática dos textos, a questão da autoria, a edição póstuma de grande parte de sua obra. Bakhtin nos fascina como numa descoberta arqueo-lógica. O mais interessante é que essa espécie de arqueologia nos aponta não para uma curiosidade enterrada na história, mas para alguém que, hoje, revela-se francamente na dianteira; somos nós que, desenterrando-o do passado, vemo-nos em muitos aspectos compelidos a correr atrás de seus ossos. (Cristóvão Tezza)

As palavras de Tezza além de fazerem uma bela apresentação de Bakhtin, me provocam a também "correr atrás de seus ossos", ou melhor, correr atrás dos seus escritos para pensar questões atuais, "olhar para o mundo" no tempo presente. Como também sou provocada pelo tom e o ritmo proposto para as Rodas de Conversas Bakhtinianas. Qual a cadência seguir para encontrar meu lugar na enunciação com os diversos outros nesse encontro? Meu discurso interior na produção desse texto faz piruetas, são pensamentos, idéias e vozes que ecoam para encontrar

meu lugar correspondente nessa interlocução. De antemão, aviso ao leitor que as palavras que pululam da minha mente estão "molhadas" de incertezas e expressam uma primeira aproximação com as idéias de Bakhtin em um evento que nos convoca a inter-relação da ciência, a arte e a vida.

Bakhtin foi um autor que transitou com muita responsividade, acrescentando elementos transgredientes em diversos campos do conhecimento como a linguagem, literatura, arte e a filosofia, e por isso, permite muitas entradas como afirma Freitas (2007). Necessito porém, demarcar meu lugar no diálogo com ele. Pedagoga que sou e pesquisadora das tecnologias digitais na formação dos professores, impõe de imediato o questionamento: o que me move a buscar interlocução com esse autor que não abordou a educação, não conviveu com as potencialidades das tecnologias digitais como se vê na atualidade e, muito menos escreveu sobre aprendizagem do adulto professor?

Trago inquietações da minha prática como formadoras de futuros docentes. Se por um lado, as exigências postas pela sociedade contemporânea, permeada de tecnologias, estão pautando uma nova dinâmica para a atuação docente e a apropriação dos conhecimentos nessa área, por outro, as políticas públicas ainda não conseguiram incluir totalmente as escolas no mundo digital e, nos processos formativos de docentes, tais questões não encontram muito espaço. Assim, o professor tem dificuldade de conceber as tecnologias digitais como condição de produção de conhecimento e, paradoxalmente, sintonizar-se com a cultura digital dos alunos.

Não pretendo endossar as defesas calorosas de que todos os professores precisam aprender e usar na sua prática pedagógica as tecnologias digitais na mesma velocidade com que essas surgem. Considero porém, os processos formativos nessa área como uma arena pulsante de perguntas, uma vez que ainda não temos muito claro como o docente, um sujeito singular, que não conviveu e nem interagiu com as tecnologias digitais, mas marcado por sua historicidade, possa avançar em seus conhecimentos nessa área e mediar os processos de aprendizagem junto aos educandos. Tal realidade me leva a questionar: Que formação sobre computador/internet dará conta de articular o instrumental e o pedagógico? Será o uso das tecnologias na prática pedagógica uma utopia? Os cursos voltados para os professores nessa área consideram como os professores em formação aprendem?

Desse modo, falar de formação de professor é também falar de processo de aprendizagem dos sujeitos em idade adulta que aprendem para ensinar e ensinam aprendendo em seu contínuo processo de formação. Aprender, buscar e conhecer faz parte da nossa educação permanente como seres abertos aos acontecimentos da existência. Esse é o pano de fundo no qual me aproximo das idéias de Bakhtin. Intenciono entrelaçar seu conceito de compreensão ativa na discussão do processo de aprendizagem do adulto professor. Entendo que o processo de formação de professores envolve experiências singulares e coletivas de aprendizagem e que é indispensável que o sujeito tenha uma compreensão ativa, para fazer corresponder com sua contrapalavra.

O interessante é que na roda da vida, ou melhor, na roda das teorias, existe uma pluralidade de concepções sobre ato de aprender que evidenciam díspares formas de olhar o sujeito e sua relação com os objetos de conhecimento. O que fica evidente é que em qualquer definição a palavra aprendizagem estará carregada de pressupostos político-ideológicos, relacionados com uma determinada visão de homem, sociedade e de conhecimento. Embora Bakhtin não tenha abordado a questão da aprendizagem em sua teoria, seu conceito de compreensão ativa me ancora a dirigir um olhar

bakhtiniano para os processos formativos dos professores diante do aprendizado das tecnologias digitais.

Mas antes da roda dessa conversa iniciar tenho que fazer uma pequena parada: "abrir um link" para situar o leitor de qual perspectiva elaboro a minha réplica nessa discussão. Parto do entendimento de que, a compreensão ativa abordada por Bakhtin, encontra eco na defesa de Vygotsky de que existe aprendizagem quando internalizamos o que foi vivenciado na relação com o outro. Essa internalização – reconstrução interna de uma operação externa - irá acontecer por meio das significações construídas no processo de interação sujeito e objeto de conhecimento, no qual o sujeito confere um sentido único, singular e pessoal ao que está aprendendo.

Vygotsky (2000, 2007), enfatiza a extrema importância do aprender em nossa vida, pois o aprendizado é primordial para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Desse modo, o aspecto característico da psicologia humana é a internalização das atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente. O que demonstra a relevância de se discutir o processo de aprendizagem do adulto professor na contemporaneidade a fim de compreender as relações dos sujeitos envolvidos em suas múltiplas interações com os diversos objetos de conhecimento que são necessários serem apreendidos ao longo da vida.

Após esse link para esclarecimentos, convido o leitor a espreitar e acompanhar os vestígios dos nós encontrados no traçado das linhas que desatam meu pensar e compreenda o sentido que dou às palavras de Bakhtin nessa discussão. Assim, percorro as produções do autor sobre a compreensão ativa e a entrecruzo com a aprendizagem da linguagem digital nesse debate. E por último, ao tecer as considerações finais, agrego e congrego com o autor minha compreensão ativa na discussão da aprendizagem do adulto face às tecnologias digitais.

Desatando nó dá compreensão ativa nas obras de Bakhtin e seu Círculo

> Começar pelo princípio, como se esse princípio fosse a ponta sempre visível de um fio mal enrolado que bastasse puxar e ir puxando até chegarmos à outra ponta, a do fim, e como se, entre a primeira e a segunda, tivéssemos tido nas mãos uma linha lisa e contínua em que não havia sido preciso desfazer nós nem desenredar estrangulamentos, coisa impossível de acontecer na vida dos novelos e, se uma outra frase de efeito é permitida, nos novelos da vida. [José Saramago (A Caverna)]

Começar pelo princípio! Ao meu ver Saramago está correto quando afirma que começar pelo princípio não é percorrer caminhos sem ter que desatar nós e estrangulamentos. E se o leitor me permite acrescentar outra frase de efeito, diria que isso também é impossível de ocorrer nos novelos da escrita. Na escolha das palavras, elas vem e vão, bailando de um lado a outro. Embaraçam, entrelaçam, são escritas e reescritas ao toque dos dedos sobre o teclado do computador. Posso dizer que no desenrolar dos novelos da escrita na contemporaneidade, transitamos por vários arquivos, modificando e salvando as últimas atualizações até encontrar o fio da versão final. Alívio? Certeza? Segurança? Pode ser que sim ou não. Ao abrir novamente o arquivo "armazenado" e acompanhar sua leitura na tela, sou aguçada a mudar uma coisa aqui, outra ali, e por aí vai a difícil escolha das palavras que permitem ao leitor puxar o fio e ter em suas mãos uma linha lisa e contínua do meu pensamento.

Começar por qual princípio para desenrolar os novelos da densa produção teórica de Mikhail Bakhtin em busca de respostas a questões que nos são postas na atualidade? Como diz Machado (2007) "quem lê Bakhtin procura sintetizar o que ele

generalizou"[...]"os textos bakhtinianos são na verdade hipertextos: cada unidade é um nó potencializador de muitas questões"[...] "os leitores de Bakhtin já operam hipertextualmente para proceder à leitura: um escrito nunca é continuação do outro, mas sempre uma expansão de algum aspecto de outros"(p. 226-227).

O autor russo exercitou em seu próprio percurso uma escrita não-linear, mas dialógica. Seus conceitos são apreendidos numa imensa rede, sendo difícil traçar seu pensamento em uma linha reta. Ao penetrar no seu universo teórico, fico a pensar que era seu propósito deixar por conta do leitor o acabamento de sua obra. Sua idéia de acabamento não é encontrar a ponta final do novelo, mas que o leitor com sua contapalavra, desate os nós encontrados pelo caminho com uma compreensão ativa. Esse movimento é próprio do conceito de diálogo na perspectiva bakthiniana que convoca à palavra, à arena do debate, à instauração da dúvida, às incertezas dos enunciados da língua situada social e historicamente.

Para dar conta de tentar desatar o nó da compreensão ativa nas produções de Bakhtin e seu Círculo percorri algumas obras. Sendo assim, inicio a caminhada pela obra Marxismo e Filosofia da Linguagem, publicada em 1934 e assinada por Volochinov, no qual ele enfatiza que o "processo de decodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos". (p. 93). Ainda nada é dito sobre a compreensão ativa, surge apenas a distinção entre compreender e identificar um signo, mas já posso considerar o fio condutor de toda a discussão em torno do conceito que virá.

No quinto capítulo dessa obra, o autor emprega o termo compreensão passiva para tecer críticas à forma dos filólogos-linguístas da corrente do objetivismo abstrato analisarem a linguagem. Essa compreensão passiva resultava em uma falsa teoria da compreensão que para ele estava na base dos métodos de interpretação linguísticas dos textos, quanto em toda a semiologia européia.

Essa é uma das críticas às duas correntes do pensamento filosófico linguístico da sua época, denominadas por ele de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Essas críticas emergem na discussão da filosofia da linguagem do Círculo. Concordo com Brait (2005), de que é preciso fazer justiça à elegância e à pertinência com que Bakhtin/Volochinov (1999) empreende sua crítica a essas correntes ao formalizar seu próprio conceito de linguagem. Sua refutação a essas idéias centra-se no seguinte argumento

> 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 (p. 123)

Esse é o pano de fundo em que emerge o conceito de compreensão ativa nas obras do Círculo: sua concepção de linguagem. Se Bakhtin e seu Círculo valorizam as enunciações, o diálogo, a situação concreta da língua e seu uso no contexto sócio-histórico na interação verbal, de certo que uma teoria apoiada numa compreensão passiva não fornecia os meios para abordar de forma essencial o problema da verdadeira substância da língua.

O autor aborda com mais clareza a questão da compreensão nessa obra, ao tratar da distinção entre tema e significado. Para Bakhtin/Volochinov (1999) essa distinção só é visível se for conectada com o problema da compreensão. Isso porque "Qualquer tipo genuíno de compreensão deve conter já o germe de uma resposta. Só

a compreensão ativa nos permite apreender o tema. (p. 131). Primeiramente, convém explicitar que Bakhtin/Volochinov (1999) utiliza o termo tema para falar do sentido de uma enunciação completa. O sentido é ativo, vivo e complexo que vai se adaptando às condições históricas no contexto que as enunciações são realizadas. Já o significado da palavra que está descrito em um dicionário, por exemplo, não tem essa mesma vivacidade e dinamismo. É mais estável e consolidado, mas também sofre mudanças no deslocar de um contexto apreciativo para outro. Por fim, sentido e significado são constitutivos do processo de significar.

Apesar do autor informar que a discussão sobre compreensão ativa será breve, ele evidencia o papel imprescindível do conceito na discussão de sentido e significado, como também esclarece o que é compreensão ativa: "uma forma de diálogo; ela esta para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (p. 132).

Compreender então, é ter uma reposta a enunciar. Se não compreendo uma palavra ela não se torna um signo para mim, ela é vista como um sinal. Se não compreendo um ícone na tela não interajo com ele e por isso, torna-se impossível estabelecer o diálogo. Como o diálogo é alimentado por perguntas e respostas, entendo que para transitar com desenvoltura ao lidar no computador/internet é preciso que os sujeitos construam sentidos na apreensão da linguagem digital, em busca da compreensão e não apenas de identificação de trilhas, rotas e ícones para serem mecanicamente seguidos.

Ao observar o resultado de muitas pesquisas sobre a formação dos professores para uso das tecnologias na educação, vejo que ainda falta o "germe de uma resposta". Muitos dos relatos expõem uma difícil compreensão dos professores dessa linguagem. Como encontrar meu lugar nesse universo povoado de signos que exige uma reposta para iniciar ou continuar o diálogo como afirma Bakhtin/Volochinov?

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mas profunda e real é a nossa compreensão (1999, p. 132).

Para compreender o tema da enunciação do outro e encontrar meu lugar correspondente nessa interlocução, é indispensável ter uma compreensão ativa, para fazer corresponder com uma contrapalavra. Quanto mais temos palavras nossas correspondentes às palavras que ouvimos e lemos de outras pessoas, mais profundas e reais são nossas condições de aprendizagem. Acredito ser difícil para os professores terem suas contrapalavras na apreensão da linguagem digital por conta de muitas "familiarizações relâmpagos" a quem são submetidos para aprenderem a utilizar as tecnologias digitais voltadas para aquisição de conhecimentos técnicos com o computador/internet. Porém, com o fim do curso, muitas vezes finda também a relação do professor com a tecnologia, pois os docentes retornam inseguros com a incorporação das mesmas às suas práticas.

Seguindo a compreensão ativa em outras produções do autor, extraio diversos fragmentos que enriquecem o debate. Assim, na obra Estética da Criação Verbal (2003) percorro vários textos no qual a questão da compreensão é retomada, dando novas pistas para exercitar a minha própria compreensão desse conceito.

O autor destaca no texto "Gêneros do discurso", escrito entre 1952 e 1953, que na compreensão do significado linguístico do discurso, o ouvinte ocupa uma ativa posição responsiva ao completar ou não o discurso, concordar com ele, aplicá-lo e

essa posição responsiva do ouvinte se configura ao longo do processo de audição e compreensão e às vezes literalmente após a primeira palavra se proferida. É nesse contexto que

> Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Da mesma maneira que na obra Marxismo e Filosofia da Linguagem, compreender é ter o embrião de uma resposta, aqui, a compreensão é "prenhe" de resposta. Além disso, o autor nos esclarece que o próprio falante espera do ouvinte uma concordância, uma objeção, uma ação da sua voz não como uma dublagem do que ouviu, mas com uma compreensão ativamente responsiva. O ouvinte com uma compreensão passiva não é um participante da real comunicação discursiva, porque a palavra avança à procura de compreensão responsiva.

Como a perspectiva de análise de Bakhitn é a literatura, a discussão da compreensão está também relacionada a esse campo. Desse modo, no texto "Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas", o autor afirma que ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender a consciência do outro e de seu mundo. A verdadeira essência do texto se desenvolve nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos. Está afirmação advém da questão da alteridade na concepção teórica de Bakhtin, na sua defesa de que é o outro que nos constitui. Assim, o eu só existe a partir do diálogo com outros eus.

A discussão da constituição do eu a partir do outro está fortemente presente em "Autor e o personagem na atividade estética" (2003) no qual assevera que uma única consciência não pode dar sentido ao próprio eu e que precisa da colaboração dos outros para poder definir-se e ser autor de si mesmo. Para Bakhtin (2003) as nossas próprias palavras são um resultado de incorporação de palavras alheias aos nossos enunciados.

A questão das duas consciências nas fronteiras de um texto também pode ser melhor visualizada em sua distinção entre explicação e compreensão:

> Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão sempre é dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 316).

Bakhtin (2003) reafirma que a compreensão é sempre dialógica por isso se distingue da explicação que é desprovida de elementos dialógicos por envolver apenas um sujeito. Se o ato de compreender envolve elementos dialógicos, para se compreender um enunciado é preciso considerar a alternância dos sujeitos e a capacidade de definir uma resposta. Em suas palavras, "A responsividade de princípio de qualquer compreensão" (BAKHTIN, 2003, p.317).

A palavra responsividade impele a participação do sujeito no ato de compreender, ou seja seu envolvimento, compromisso e disposição em participar do diálogo com um autor, uma obra, um texto, ou qualquer objeto do conhecimento. Trago um trecho do autor da obra Filosofia do Ato que alarga minha compreensão do termo responsividade

> Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-vento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável (BAKHTIN, 1993, p. 35).

Suas palavras me levam a pensar que não tenho como delegar ao outro a responsabilidade de compreender, assim como não posso delegar a responsabilidade da minha aprendizagem. Para Bakhtin (1993) o que me move a ter atos e ações responsáveis na vida, não é o conteúdo de uma obrigação, mas minha assinatura sob ela. O que está em jogo é minha decisão de assumir uma obrigação realizando o ato de subscrever-reconhecendo nesse ato a ação responsável. Minha participação no Ser é de maneira única e irrepetível e meu lugar não pode ser tomado por ninguém mais.

Com as afirmações anteriores, Bakhtin (1993) introduz o fantástico conceito do "meu não-álibi no Ser". Conceito que traduz o compromisso de cada um com atos responsáveis perante a vida, sendo algo que eu afirmo de modo único e singular. Porque o que implica o meu "não-álibi no Ser" é minha singularidade e insubstituibilidade dentro do todo do Ser.

Tais reflexões recaem muito bem na entrada das tecnologias digitais na escola. Quais são os sentidos e significados do professor aprender a usar esses recursos? Sintonizar com a cultura digital dos seus alunos? Modernizar sua prática pedagógica? Colaborar na produção do conhecimento de seus alunos? Essas questões precisam estar acordadas diante de cursos que são ofertados aos professores, para que eles não participem como uma abstração de si mesmos sem um envolvimento no evento, no ato de aprender.

No texto "Apontamentos de 1970-1971" ainda na obra Estética da Criação Verbal ele acrescenta o termo empatia para abordar a compreensão ativa. Para ele a compreensão não pode ser interpretada como empatia e o individuo se colocar no lugar do outro e perder seu próprio lugar. Essa discussão também surge em "O autor e o personagem na atividade estética", no qual o autor define o que está chamando de compreensão simpática

> Costuma-se denominar compreensão simpática esse meu ativismo que vem de fora e visa ao mundo interior do outro. Cumpre salientar o caráter absolutamente proveitoso, excedente, produtivo e enriquecedor da compreensão simpática. Em sua interpretação habitualmente ingênua-realista, a palavra "compreensão' gera equívocos. Não se trata de maneira nenhuma, de uma representação exata e passiva, de uma duplicação do vivenciamento de outro indivíduo em mim (aliás, tal duplicado é impossível), mas da transferência do vivenciamento para um plano axiológico inteiramente distinto, para uma nova categoria de valorização e enformação (BAKHTIN, 2003, p. 94).

A compreensão simpática é concebida como o emprego da minha posição arquitetônica na existência fora da vida interior do outro. Nessa perspectiva, o sentido de compreensão está imbricado com o conceito de exotopia do autor. Colocar-me no lugar do outro não significa em modo algum tomar seu lugar, mas ao retornar ao meu próprio lugar trazer comigo um excedente de visão que permite visualizar o outro por um ângulo diferente. É o ollhar exotópico do professor para os entre lugares das tecnologias digitais na sociedade e sua prática pedagógica que o levará a refletir até que ponto essas tecnologias traram possibilidades outras para seu oficio de ensinar.

Nesse mesmo texto, há uma interessante discussão acerca dos elementos repetíveis e não repetíveis no processo de compreender que é muito relevante para minha discussão da aprendizagem do adulto da linguagem digital. Bakhtin (2003) pontua que no ato vivo da compreensão o reconhecimento do repetível e a descoberta devem estar fundidos indissoluvelmente. Isso porque "a diretriz exclusiva do conhecimento, na busca apenas do conhecido (do que já existiu) não permite descobrir o novo (isto é, o principal, a totalidade não-repetível) (BAKHTIN, p. 378).

O que se repete e o que é novo no processo de aprendizagem das tecnologias digitais? Será que os professores conseguem fazer conexões dessa natureza a cada novo ambiente que passam a explorar? Relaciono tais reflexões com a abordagem do autor sobre a capacidade criadora da compreensão.

> A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos sentidos. Assim a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão" (BAKHTIN, 2003, p. 378)

Co-criamos na medida que compreendemos e acrescentamos nosso olhar, nossas palavras ao texto do outro. Na medida que compreendo, eu aprendo de fato, eu tenho a possibilidade de criar e recriar. Com uma compreensão ativa e criadora no diálogo com o computador/internet descobre-se, desbrava-se novos sentidos, novas rotas, novos modos de ensinar e aprender. Lembrando que há uma demarcada diferença entre usuário e autor de uma tecnologia, pois o professor no meu caso, não cria o programa/software mas com ele tem a chance de realizar inúmeras criações, atualizando de maneira singular e original, reinterpretando-o na produção de novos sentidos.

Bakhtin (2003) ainda no texto Apontamentos de 1970-1971, entrelaça o conceito de compreensão com o de avaliação, vistos como simultâneos e constituintes de um ato único integral. Como assim? Para ele o sujeito que compreende não pode excluir a possibilidade de mudança e até mesmo a renúncia dos seus pontos de vistas. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta que resulta em mudança mútua e enriquecimento. Ao meu ver a avaliação aqui não é vista como medida do que compreendi, mas uma reflexão num verdadeiro diálogo com meu discurso interior que possibilita até mesmo uma renúnncia das minhas idéias anteriormente definidas. Nessa luta, o ato de concordar e discordar estimula e aprofunda a compreensão.

O último texto percorrido em minha leitura foi "Metodologia das Ciências Humanas" publicado em 1974. 8A questão da compreensão aparece nesse texto quando o autor discute que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. A compreensão é vista como uma visão de sentido vivo da vivência na expressão, ou seja "uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido" e não "não uma visão fenomênica"(p. 396). Nesse trecho me parece que o autor faz uma crítica a fenomenologia pelo fato de olhar o fenômeno externamente. Ponzio (2008) lembra que apesar de associar-se inicialmente à fenomenologia de Husserl, sua abordagem é substancialmente diferente. Essa questão merece maior aprofundamento que não será possível abordar nesse texto. A leitura que faço é de que para ter uma visão do fenômeno precisamos olhar para além da sua aparência externa.

Trago também outro trecho desse mesmo texto sobre a compreensão ativa, que na verdade sugere ser uma questão a ser expandida futuramente

> Compreensão. Desmembramento da compreensão. Em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissoluvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode se destacado do ato empírico concreto. 1) a percepção psicofisiológica do signo físico(palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido, 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"

Após ler e reler esse trecho vejo que a compreensão ativa desde a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, está estreitamente vinculada à discussão de sentido e significado em Bakhtin. Considerando a aprendizagem do professor da linguagem digital, ousadamente me atrevo a desmembrar a compreensão ativa em atos particulares como sugeriu Bakhtin (2003) e como fez Ponzio (2008) em seu texto "Signo e sentido em Bakhtin". Portanto, os atos individuais da compreensão real e concreta iniciam-se com a percepção do sujeito do ato físico de um ícone na tela, uma compreensão ainda limitada, para em seguida ocorrer o seu reconhecimento.

Aqui sou instigada a pensar no que me é familiar nesse signo, ou seja, o que tem de repetível. A compreensão do significado do contexto específico, me reporta às relações anteriores e também às atuais dos sujeitos com as tecnologias digitais. Todos esses atos estão imbricados na compreensão dialógica ativa por meio do contraste e ou do consenso, no diálogo travado pelo professor em formação, na exploração dos signos presentes nessa linguagem. Como diz Machado (2005) "a compreensão é uma atividade específica do universo semiótico em que se situa o homem, sua linguagem, suas idéias" (p. 135).

Dessa discussão, posso afirmar que a compreensão ativa está embricada no processo de interiorização do sujeito de um signo, ou seja na forma como ele internaliza algo externo e o torna seu, criando e recriando, aprendendo de fato e não por meio de memorização mecânica no ato de aprender.

Se para Bakhtin (2003) é o autor completador que dá o acabamento à obra de arte, acredito que é o professor, um sujeito histórico cultural, que dará acabamento ao que vê em sua imersão no computador/internet com seus diversos usos e significados. O que implica pensar que os cursos de formação dos professores não podem se basear em meros treinamentos centrados apenas no que é externo ao sujeito na relação com o objeto de conhecimento. O professor em formação precisa fazer o movimento dialético do desenvolvimento externo – interno, convertendo para si, em uma nova aprendizagem.

Como desatar o novelo dessa escrita?

> Javier Villafâne busca em vão a palavra que deixou escapar bem quando ia pronunciá-la. Onde terá ido essa palavra, que ele tinha na ponta da língua?
> Haverá algum lugar onde se juntem as palavras que não quiseram ficar? Um reino de palavras perdidas? As palavras que você deixou escapar, onde estarão à sua espera? [Eduardo Galeano (Palavras andantes)]

Tenho as mesmas indagações de Eduardo Galeano ao escrever sobre e com Bakhtin. Ao mesmo tempo que sua valorização do enunciado me conforta, no decorrer da escrita, muitas das palavras que gostaria de dizer, escapuliram. Talvez elas estejam me esperando em outro texto, em um próximo encontro com Bakhtin ou em uma próxima roda de conversa bakhtiniana.

Fato é que fico sem saber como desatar o novelo dessa escrita. Penso que posso tomar emprestadas as palavras de Freitas de que "a interlocução com Bakhtin produz um efeito transformador: é impossível resistir às suas provocações. Não se penetra no mundo teórico de Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser" (FREITAS, 2007, p.172).

Assim, o meu pensamento divaga e espreita o tempo histórico de onde palavras tão significativas foram escritas. Palavras que transportam consigo o comprometimento com a sua leitura. Como também instiga conhecer o que nutria esse homem, que nos convoca insistentemente para o ato responsável com e para outro, que não aceita uma compreensão passiva dos enunciados, que nos convoca à réplica a todo instante? O Marxismo? A Filosofia? A Literatura? O Círculo de amigos?

Se o propósito desse texto foi buscar apoio em sua teoria para a discussão do processo de aprendizagem do professor face às tecnologias digitais, posso dizer que seus escritos são "prenhes" de respostas mas também avolumam perguntas: Pode se afirmar que a aprendizagem de um programa/software é constituída de elementos dialógicos? A formação do professor nessa área, vem promovendo uma compreensão ativa da linguagem digital e constituindo elos que se conectam com a experiência do educador em sua prática pedagógica? O aprender é concebido como um evento único, um ato responsivo que entrecruza vozes em busca de uma compreensão ativa e criadora das tecnologias digitais na prática pedagógica?

Assim, agrego as discussões de Bakhtin à construção do meu referencial teórico e congrego com ele na compreensão ativa do processo de aprendizagem do adulto professor. Entendendo que se compreendo, aprendo e o ato de compreender é um evento único, insubstituível e o sujeito bakhtiniano é um sujeito ativo convocado a dar uma resposta, a se posicionar na e para a vida. A aprendizagem está na base da nossa constituição como seres humanos, como partícipes das diversas dimensões da atividade humana. Ela ocorre em diversas situações e com diferentes motivos, pois estamos sempre aprendendo, nos apropriando da cultura e integrando-a na dinâmica dialética das complexas relações humanas.

Por fim, não podemos nos esquecer de que "quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado" (BAKHTIN, 2003, p. 319). Esse será meu próximo novelo a ser desatado na tese de doutorado e essa é a versão final desse texto, o que não significa um fim às discussões iniciadas nesse texto.

Referências

AMORIN, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org) *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N). Filosofia da Linguagem e Psicologia objetiva. In: BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N). *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. Mikhail. *Estética da criação verbal*; introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e o personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*; introdução e tardução do russo: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*; introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Toward a Philosophy or the Act*. (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza).Austin: University of Texas. Press, 1993

BAKHTIN, Mikhail.Apontamentos de 1970-1971. Mikhail. *Estética da criação verbal*; introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BAKHTIN, Mikhail.Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*; introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: martins Fontes, 2003.
BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola aprendente*: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Bakhtin e a psicologia*. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin* . 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007 .
MACHADO, Irene A . Os Gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin* . 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007
PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.
TEZZA, Cristóvão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, Carlos Alberto;TEZZA Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. 3ª ed. Curitiba: ed. UFPR, 2001
VIGOTSKY, LEV SEMINOVICH. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins, 2000.
VIGOTSKY, LEV SEMINOVICH. *A Formação Social da Mente*: o desenvolvimento dos processos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Ester Myriam Rojas OSÓRIO (UNESP/ASSIS)

O ensino da língua espanhola no Brasil

1. Percurso histórico:

Até a década de 60 era comum o Ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira na Educação Média, esta inserção atendia a reforma educacional de 1942 que determinava o estudo do Latim, do Francês, do Inglês e do Espanhol nas Escolas Públicas. Era utilizado o chamado "Método Clássico", cuja base era o ensino da gramática através de exercícios de tradução e versão. O principal objetivo era a transmissão da "Língua Culta" por intermédio da literatura. A tradução seguia padrões lingüísticos normativos e priorizava como Língua Espanhola a língua falada e escrita pelos habitantes da península ibérica, evidenciando, assim, que a língua de prestígio era a falada e escrita no velho continente e não a do continente americano, lugar em que a língua era tão misturada com outros idiomas "indígenas", tidos como bárbaros.

"A língua do Colonizador tem poder, a do colonizado não tem prestigio" (STAM: 1992). Podemos reconhecer que não é nova a verdade imposta culturalmente e reconhecida nos textos, aquela à que Robert Stam faz referência em Bakhtin da Teoria Literária à Cultura de Massa.

Durante a ditadura (1964 -1985) o Ensino de Línguas Estrangeiras, em base a um falso nacionalismo, não teve espaço, segundo Niccholls (2001), a verdade apresentada pelo discurso oficial do poder era: *a escola não poderia servir de porta de entrada à dominação ideológica de sociedades estranhas à brasileira.*

Na reforma de 1971 recomenda-se acrescentar uma Língua Estrangeira ao curriculum de Ensino Médio, mas como atividade e não como disciplina.

Com esta análise, muito simples e resumida, podemos conseguir ler qual é a importância de uma Língua Estrangeira numa sociedade, e como as políticas

lingüísticas através da historia sempre tiveram como objetivo dar uma organização a máquina social.

> Uma idéia é forte, verdadeira e significativa sabe tocar aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social (VOLOSHINOV, 2001).

2. **O renascimento do interesse:**

Com a chegada do fim da ditadura em 1985, renasce o interesse pelos estudos das Línguas Estrangeiras e sobre tudo pelo Espanhol. Entre outras razões podemos mencionar: o retorno à democracia, as articulações das novas políticas econômicas em pauta nacional e internacional, a criação do MERCOSUR, das correntes migratórias internas do continente conseqüência dos diferentes movimentos ditatórias e absolutistas, da fundação das associações de professores de Espanhol em cada Estado, etc.

Por outra parte, devemos lembrar que algumas Universidades públicas durante décadas têm feito um trabalho continuo nas áreas de pesquisa e de formação de professores de Língua Espanhola como Língua Estrangeira, com o intuito de ensinar essa língua unicamente aos alunos brasileiros, estes centros encontravam se principalmente no eixo Rio/São Paulo, porém hoje chegam a ser centenas e estão espalhados pelo país todo.

Neste momento**,** o ensino, tendo como base os **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998,** não tem mais como único objetivo o Ensino de uma Língua Estrangeira só para fines de tradução, agora a aprendizagem de outra língua deve dar garantias, ao estudante, para desenvolver uma atividade discursiva, ou seja, que a escola vê ao aluno como um ser discursivo e quer que a língua e a cultura do outro deva lhe servir como auxílio na sua construção como sujeito.

Segundo Kulikowski (2001) e ao falar de Ensino de Espanhol não nos referimos só a um código lingüístico senão a identidades, diversidades, imaginários individuais e coletivos, subjetividades e alteridades que são modeladas ao som das realizações lingüístico – discursivas de países e regiões necessariamente heterogêneas.

Como podemos ver o Ensino de Línguas no Brasil teve uma importante mudança de paradigma e devemos concordar com a afirmação de Bakhtin: 1997, "A linguagem é sempre social e histórica".

3. Lei 11.161/2005

Uma vez reconhecida importância da Língua Espanhola no contexto nacional, o presidente Luiz Ignácio Lula da Silva, o dia 05 de agosto de 2005, sanciona a lei que determina a obrigatoriedade da Língua Espanhola nas Escolas Públicas e Privadas de Ensino Médio do país, e fixa como data limite para esta implantação definitiva nas escolas o ano de 2010; esta a que pareceria uma medida natural após a comprovada importância no contexto sócio-histórico, veremos que tem trazido algumas conseqüências.

4. Consequências

Temos visto uma corrida em direção ao mercado editorial do Livro Didático, muitas editoras nacionais e estrangeiras disputam este novo e seguro mercado. Por outra parte, esta nova realidade nos fornece um material riquíssimo para nossos trabalhos de pesquisa: muitos não tomam em conta o fato específico do Ensino da

Língua Espanhola para Brasileiros, visto que, ainda que os aprendizes pertençam aos níveis iniciais, já começam com certas vantagens ante outras culturas devido à proximidade das Línguas, Espanhol - Português.

Outros se esquecem de mostrar a diversidade e riqueza lingüística do mundo Hispano - falante, apenas privilegiando um espanhol padrão e único sem rosto.

Muitos deles apresentam um discurso ideológico onde podemos destacar o consumismo, o individualismo, a importância apela aparência, estes também nos oferecem um bom material para desenvolver nossas teses, sobre tudo se pensarmos que estamos trabalhando, estes conceitos, com adolescentes, nesse caso, podemos lembrar a citação de Foucault (1972), que afirma que ao analisar um discurso analisamos formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas já que não existe texto inocente.

> Ideologia segundo Bakhtin é a organização e regulação das relações histórico – materiais dos homens. (MIOTELLO, 2005)

Por outra parte, com base na argumentação da falta de professores de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil, têm surgido muitos cursos de preparação de professores de espanhol: faculdades particulares prometem formar professores de espanhol em seis meses, outros prometem prepara professores á distância, algumas universidades tradicionais também estão trabalhando com a preparação de professores a distância, o Ministério de Educação assina, recentemente convenio com o Instituto Cervantes para ministrar cursos de atualização e especialização a Professores de Espanhol como Língua Estrangeira o que produz desconforto nas Universidades Públicas que levam décadas formando especialistas e pesquisando muito sobre o Ensino de Língua Espanhola dirigida, especialmente, a aprendizes brasileiros.

Podemos constatar que estamos frente a um grão avanço do ensino da Língua Espanhol no Brasil, mas também, nos encontramos frente a uma série de conflitos: políticos, ideológicos, estruturais, econômicos, etc.

> Ideologia é o sistema sempre atual de representação da sociedade e do mundo construído a partir das referencias constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas para determinados grupos sociais organizados. (MIOTELLO, 2005)

Em qualquer movimento social sempre vemos diferentes forças em uma constante interação dialética, nos cabe observar qual força puxa mais e consegue um avance maior. Esperemos que o aluno de Ensino Médio que deva estudar a Língua Espanhola como Língua Estrangeira não seja uma vítima mais das reformas educacionais que teoricamente são excelentes, mas que não sempre funcionam na prática.

Referências

AZEVEDO, A. *A cultura Brasileira*. Rio de Janeiro:UFRJ, 1996.

BAKHTIN, M. *marxismo e filosofia da linguagem*. SP:Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. (Volishinov). *Freudismo: um esboço crítico* (Paulo Bezerra, trad.). SP: Perspectiva, 2001.

FOUCAULT. *A ordem do discurso*. (L.F. Sampaio trad.) SP: Edit Loyola, 1996.

KULIKOWSKI, S. *La lengua Española en Brasil un futuro promissor*. In: *O Ensino de Espanhol em Brasil. SP:* Parábola, 2005.

MIOTELLO, V. *Ideologia*. In: Brait (org), *Bakhtin conceitos chave*. SP:Contexto, 2005.

MOITA LÓPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. SP: Parábola, 2006.

NICCHOLLS. Perspectivas históricas do Ensino de Línguas Estrangeiras e as diferentes abordagens. In: *Aspectos Pedagógicos e Metodológicos de Ensino de Inglês*. Maceió: UFAL, 2001.
BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio: Brasília (DF): MEC/SEMTEC, 2002.

Evani Andreatta Amaral CAMARGO

O intuito discursivo possibilitando reflexões sobre o desempenho narrativo de uma criança com atraso de linguagem

Introdução

Alguns conceitos bakhtinianos me inquietaram e, ao mesmo tempo, abriram caminhos para a discussão das hipóteses levantadas na tentativa da solução de problemas (que, muitas vezes, resultaram em outros) nas buscas teóricas e predominantemente práticas em minha atuação profissional. Como fonoaudióloga e supervisora de estágios nessa área, deparei-me com crianças e adolescentes que apresentavam alterações e atrasos no desenvolvimento lingüístico decorrentes, ou não, de alterações orgânicas. Os conceitos que têm me orientado na busca da solução apontada acima são os seguintes: alteridade, intuito discursivo (querer dizer do locutor), enunciação e gênero discursivo. Neste texto pretendo discutir o intuito discursivo, que se realiza no inacabamento constituinte, tendo com exemplo o desempenho narrativo de uma criança em desenvolvimento lingüístico.

Para Bakhtin (1995, 1997), é na interlocução que os sentidos são produzidos, formados nos espaços discursivos, constituídos socialmente em um determinado momento histórico. Desta forma, o sentido e o sujeito são sempre indeterminados e se completam no processo de interlocução, no espaço discursivo e pela historicidade da linguagem (GERALDI, 1997).

Tal autor também argumenta que, nesta perspectiva, o sujeito e a linguagem são mutuamente constitutivos, ancorados nas condições de produção extralingüísticas, assim como na produção econômica da sociedade na qual o sujeito vive. Desta forma, os sentidos construídos nas sucessivas interlocuções vão sendo estabelecidos pelos indivíduos e decorrem do contato que cada um deles tem com diversos interlocutores. Além disso, a língua enquanto sistema é somente uma abstração, o importante é a significação que adquire no contexto, ao ser usada pelos falantes, de modo a possibilitar a construção dos sentidos nas enunciações**.** Ao dirigirmos a palavra a um interlocutor, ela assume uma função específica, variável, dependendo de se tratar de uma pessoa de um mesmo grupo social ou não, de pessoas ligadas ou não por laços estreitos etc.

A palavra é orientada em função do interlocutor e tem duas faces, é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém, como por se dirigir a outrem. Constitui justamente o produto da interação entre locutor e ouvinte, e é por meio da palavra que o homem se define em relação ao outro e à coletividade. Nesta perspectiva, os sujeitos não são vistos somente como *"sujeitos falantes", "usuários de códigos lingüísticos"*, mas como sujeitos psicológicos e sociais. De acordo com Faïta:

> ... a atribuição de 'sentido' a um objeto (a uma palavra) não é uma operação de etiquetagem, mas sim o produto de uma relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor constrói a seu modo. Trata-se, pois, de uma operação que implica uma

> grande parte de subjetividade, o ponto de chegada de um processo e não um procedimento totalmente estabelecido. (FAÏTA, 1997: 159).

A interlocução configura-se pela sucessão de enunciados e cada um deles sempre se realiza como réplica ao anterior. É uma unidade real, sendo que as fronteiras de cada um estão determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, que pode ser observada no diálogo, pois, nesse caso, os enunciados dos interlocutores (réplicas) alternam-se regularmente. O que a réplica permite, por mais fragmentária que seja, é uma posição do interlocutor. Desse modo, "as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística) ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda da língua – palavras, combinações de palavras, orações..." (BAKHTIN, 1997, p. 297).

Assim, a possibilidade de réplica, na qual estão implícitas a argumentação e a contra-argumentação, permite aos falantes que sejam dadas ressignificações aos sentidos que estão sendo construídos. Pode-se inferir, portanto, que aqui há a possibilidade das intervenções nos processos terapêuticos. Além disso, a idéia da indeterminação permanente do sujeito, que se reconstitui a cada interação verbal, possibilita a investigação para a análise do processo terapêutico fonoaudiológico.

Complementando, gostaria de trazer a idéia de outro autor, Vigotski (1984, 1987), para quem a estrutura e a formação da atividade psíquica realizam-se no processo do desenvolvimento social da criança, em colaboração com o meio social com o qual ela se relaciona, o que resulta nas funções mentais superiores (linguagem, cognição e memória volitiva, por exemplo). Para isso, faz-se necessário, portanto, tal contato; e o desenvolvimento, para este autor, decorre do aprendizado, que, por sua vez, em uma inter-relação dinâmica é impulsionado pelo desenvolvimento anterior. Desta forma, aprendizado e desenvolvimento ocorrem no processo de mediação, em colaboração com o outro, ou no contato com os objetos e signos culturais. O social, portanto, é o lugar no qual a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem.

Para estabelecer a discussão sobre narrativa, que é um dos focos deste texto, adoto a definição de Labov (1972): um modo de recapitular experiências passadas em uma seqüência verbal de proposições na mesma ordem de eventos em que o fato ocorreu. Segundo ele, a estrutura da narrativa é composta pelos seguintes elementos: resumo ou síntese; orientação, ação complicadora (inédito ou episódio inesperado); evolução; avaliação; resolução e finalização ou coda. A avaliação tem a função de informar a carga dramática e/ou emocional da situação/eventos, sendo a razão de ser da mesma, já que é por meio dela que o narrador indica o porquê da história (fato) ser ou não contável (reportável). Desta forma, a reportabilidade é um conceito fundamental para este autor, tanto para caracterizar uma narrativa, quanto por ser através dele que os sujeitos colocam-se, manifestam sua subjetividade; assim, cada sujeito escolhe a história ou fato que quer contar e o quê vai ser realçado, trazendo aí sua motivação, além de concepções, opiniões e posições políticas, históricas etc. É o que caracteriza de fato a narrativa. Apesar de nem todas as narrativas apresentarem todos os elementos dispostos por Labov, são fundamentais a ação complicadora e a reportabilidade do fato ou história a ser narrada. Além disso, para ele, a avaliação traz o posicionamento pessoal do narrador. O autor argumenta que ela pode ocorrer em um momento determinado ou perpassar toda a narrativa.

Aqui é possível fazer uma co-relação com o 'querer dizer' ou intuito discursivo da teoria bakhtiniana. É o momento em que a voz do sujeito que narra pode ser identificada. Não é à toa que os falantes escolhem determinados fatos ou histórias

para narrar, como também não é à toa que marcam determinadas passagens de tais relatos. Desta forma, talvez esteja aqui uma possibilidade de se trabalhar com as dificuldades lingüísticas, dando elementos para que crianças/ pessoas com tais dificuldades possam lançar mão disto, ou seja, de sua 'voz', de seu intuito discursivo. É preciso identificar o quê os sujeitos narram e o quê apagam de histórias, fatos vividos ou relatados e o porquê. Assim, avalio que este seja um ponto fundamental para emergir a subjetividade da criança que aqui apresento, bem como de outros sujeitos com dificuldades lingüísticas.

Faz-se também fundamental que o adulto interlocutor dessa criança a auxilie a construir a narrativa com o que ela sabe da história narrada; ou sobre as experiências vividas pela criança com dificuldades de linguagem: informações dadas pela família, nome de familiares, passeios preferidos da criança, nome de animais domésticos etc. Narrar significa recapitular ações vivenciadas na ordem em que ocorreram. Ao se tratar de relatos pessoais, é necessário considerar aquilo que foi da experiência da criança. Se a criança não relata independentemente, o adulto tem que compartilhar tais conhecimentos para ajudá-la a construir o que quer dizer, ou seja, seu intuito discursivo.

O Episódio

Para apresentar a proposição acima, trago parte de um dado de um atendimento clínico fonoaudiológico, coletado em um projeto realizado em uma clínica-escola de Fonoaudiologia do interior de São Paulo. Trata-se de uma criança, Be, de 7 anos e um mês, que havia começado o atendimento fonoaudiológico um ano antes. Apresentava como hipóteses diagnósticas fonoaudiológicas: Alteração Fonoarticulatória, de Linguagem Oral e de Motricidade Oral, e Atraso na Aquisição da Linguagem Escrita. Apresentou atraso no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento neuropsicomotor.

O episódio para discussão foi filmado e a transcrição segue abaixo.

Situação: O atendimento fonoaudiológico era realizado em dupla, sendo que na sala de terapia havia mesas pequenas encostadas, formando uma mesa maior. A terapeuta (Ter) estava sentada ao lado do companheiro de grupo de Be (Cv). Ela estava sentada em frente. Cv tinha como diagnóstico fonoaudiológico alteração fonoarticulatória e um leve atraso de linguagem.

Sobre a mesa havia uma cesta de plástico com materiais usados em terapia: livros de história, quebra-cabeças e canetas hidrocor. Após montar um jogo de quebra-cabeça, cujas figuras eram de gato e cachorro, a Ter propôs que as crianças e ela fizessem um desenho. Enquanto desenhavam, conversavam sobre cachorro, gato, filhotes. Cv solicitou à terapeuta que escrevesse o número 5, e então as crianças passaram a falar em 5 filhotes.

Para a discussão e análise dos dados, a transcrição foi feita baseando-se no sistema de codificação estabelecido pelo BDN, Banco de Dados Neurolingüísticos. Este modelo de Banco de Dados foi elaborado por um grupo de pesquisadores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, coordenado pela Profa Dra Maria Irma Hadler Coudry, para análise da linguagem de sujeitos cérebro-lesados (FEDOSSE, 2008). Entendo que este modelo pode ser efetivo para a análise da linguagem de Be, o sujeito aqui trazido, pelas características apresentadas por ele.

N. da linha (turno de fala)	Sigla (ou nome) do locutor	Transcrição da Fala	Observação sobre a condição de produção do enunciado verbal	Observação sobre a condição de produção do enunciado não verbal
1	Ter	O que tem no trabalho da gata? Onde a mãe levou os gatinhos?		
2	Be	A mãe?		
3	Ter	Não, a mãe da gata		
4	Be	Levou eles passear, lá onde ela trabaia		
5	Ter	Ah! Agora eu entendi! Ela levou os gatinhos pra trabalhar... pra passear ... ela levou os gatinhos onde ela trabalha pra passear!		Com a mão no rosto tentando entender
6	Be	É.		
7	Ter	Os cinco, ela levou?		
8	Be	Seis!		
9	Ter	Seis?		
10	Be	Seis gato! Um um que moeu...	Hesitação	Contando com os dedos da mão
11	Ter	Ah! Se morreu não foi!	Interrompendo Be	
12	Be	É.		
13	Ter	Se morreu, não foi. Não é?		
14	Be	Um qui opeô e moeu!	Hesitação no início da fala	Vai tocando os dedos de uma mão ma outra, indicando contar
15	Ter	Quê? Operou e morreu?		
16	Be	Opeou e moeu		
17	Ter	Operou e morreu?		
18	Cv	Operou e morreu!		

.....

N. da linha (turno de fala)	Sigla (ou nome) do locutor	Transcrição da Fala	Observação sobre a condição de produção do enunciado verbal	Observação sobre a condição de produção do enunciado não verbal
29	Be	É, a mãe du gatu moeu!		
30	Ter	A gatinha morreu?		
31	Be	Daí. .. a mãe do gatinhu moeu, a mãe do gatinho moeu puque tava cum dor de cabeça, aí,sabe, a polícia		Levanta e fica em pé ao lado da Ter

		atirou na cabeça que tava com dor de cabeça ...		Gesto afirmativo com a cabeça

.....

N. da linha (turno de fala)	Sigla (ou nome) do locutor	Transcrição da Fala	Observação sobre a condição de produção do enunciado verbal	Observação sobre a condição de produção do enunciado não verbal
52	Ter	Ah! Tadinha. Além de ir trabalhar, levar 5 cinco gatinhos juntos, ainda morre atropelada?		
53	Be	É.	Ênfase	
54	Ter	Mas o bombeiro...		
55	Be	Puquê aí u carro viu e atopelo! Ela tava aqui, oh! A hola que ele viu topelô! Puquê o gato atopelô. A van atopelô assim...		Em pé, ao lado da Ter, vai andando até a parede, passo a passo, como se estivesse representando algo
56	Ter	Mas, viu, ela foi atropelada ou a polícia que deu um tiro na cabeça dela porque ela estava com dor de cabeça e febre o dia inteiro?		
57	Be	É! Hora que veio, que topelô. Polícia falou assim: - Você não pode fazer assim não, vou atirar.		
58	Ter	Mas não pode ser as duas coisas, pode?		Aproxima as mãos
59	Be	Pode!		
60	Ter	Por quê? Como pode?		
61	Cv	Porque... Por causa ela tava morrida e o carro matou mai ainda!		Ter olha para Cv
62	Ter	Ela já estava morrida?		Ri
63	Be	É		

Discussão

Em relação à narrativa, verifica-se que a mesma está sendo dialogicamente construída por Be, a principal narradora, a terapeuta e o outro colega. A menina apresenta características do discurso narrativo (encadeia 2 eventos, usa o tempo perfeito, usa os operadores de narrativa), mas ainda não é uma narradora independente, se nos atermos ao sentido; usa a argumentação e tenta todo o tempo

incluir fatos em sua narrativa para que a mesma seja "reportável" e para assim, ser o principal locutor. Neste ponto pode-se inferir a questão do intuito discursivo e do inacabamento constituinte do sentido que está sendo estabelecido nesta interação verbal. Be é a narradora neste momento, vai retomando, completando, colocando-se para não perder este lugar, de locutora; sendo difícil estabelecer se ela quer se fazer entender ou, se quer, simplesmente, não perder o turno discursivo. Como não havia um enredo fixo, como o de uma história contada, a criança passa a elaborar, baseada no que havia ocorrido na terapia anteriormente, a montagem de um quebra-cabeça de gato, a questão do número cinco que havia surgido; fatos que ela deve ter ouvido ou presenciado, misturando-os aos personagens. Pode-se verificar durante o episódio apresentado, uma negociação de sentidos. Be vai mudando o que fala para se manter no papel de locutor, como, por exemplo, nos turnos de 7 a 14, quando inicia a questão de morte, morrer etc, pra confirmar o número de gatos (5 ou 6), já que tem que ser cinco, um morreu – esse vocábulo acaba modificando o enredo que estava sendo elaborado.

Fica claro neste episódio como, mesmo com um fato que foge da realidade, a criança se coloca e vai se constituindo como sujeito (ao menos sujeito discursivo), conseguindo-se identificar como isso se dá pela tentativa de argumentação e da necessidade da reportabilidade.

Nos trechos do episódio aqui apresentado, a terapeuta tenta resgatar o que Be narra, tentando organizar o texto baseado na realidade; provavelmente pelo papel que é dado ao fonoaudiólogo, o de tentar possibilitar o desenvolvimento lingüístico. Retoma com a criança uma lógica de encadeamento dos fatos e poderia estar também tentando com que a criança criasse uma história, que embora fictícia, com personificação dos personagens, compusesse tal encadeamento.

A criança, ao mesmo tempo em que parece saber que tem dificuldades para se fazer entender, como se assim tivesse se constituído enquanto interlocutor, também parece ter consciência de que possui conteúdos interessantes para relatar e quer ocupar o lugar na interlocução. O colega assume aí um papel fundamental; ao endossar a fala de Be, dá voz a ela e, assim, ela pode identificar este lugar (turnos 18 e 61). A terapeuta, também, permite esta construção, já que dá o aval, embora, nem sempre, entenda e resgate o intuito discursivo da criança, o que se configura como uma das características da enunciação e porque não dizer, do processo terapêutico.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1997.

FAÏTA, D. A noção de gênero discursivo em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido***.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p.159-178.

FEDOSSE, E. *Processos Alternativos de Significação de um Poeta Afásico*. Campinas. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda, 1997.

LABOV, W. *Language in the inner city***:** studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

Fabiana GIOVANI

Arquitetônica bakhtiniana e a educação

Primeiramente, devo dizer que meu desafio aqui é corroborar com o objetivo do círculo 2009 que, a meu ver, é muito coerente com o pensamento bakhtiniano. Para isso, retomo a voz do grupo organizador:

> Queremos textos bonitos, fortes, entusiasmados, olhando menos pro academicismo dos congressos e mais para o mundo e dizendo no papel: Que preocupações tal(is) tema(s) te provoca? Que pensares te obriga a desenvolver? Que perguntas este(s) tema(s) levanta(m)? O que seria bom pensar nele(s)?

Pensar bakhtiniamente é voltar-se a um pensamento complexo que recusa, dentre outras coisas:

- dicotomias grosseiras;
- olhar ingênuo;
- redução das idéias do autor e seu círculo em um manual.

Tudo isso porque seu pensamento envolve linguagem, sujeito, história, contexto... e tudo o mais que pode ser resumido em uma palavra: V I D A.

Particularmente, o que me interessa é pensar na arquitetônica bakhtiniana com um olhar voltado para a educação no Brasil.

A questão que faço é a seguinte: Quantos 'eventos únicos e irrepetíveis' – referência central nas elaborações filosóficas do autor, segundo Faraco (2006) – ocorrem na escola e são desprezados? E por quê?

A minha tentativa de resposta é que isso ocorre devido a falta de comunicação entre o mundo da teoria x mundo da vida. Bakhtin em seu texto 'Para uma filosofia do ato' (1916 p. 2) revela:

> 'O mundo da vida, na sua eventicidade e unicidade, é inapreensível pelo mundo da teoria como ele se apresenta hoje, na medida em que neste não há lugar para o ser e o evento únicos. O pensamento teórico se constitui exatamente pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida'.

Bakhtin, ao insistir no trato do singular, do único, do irrepetível, tem como base uma extensa reflexão sobre a existência do ser humano concreto. É esse ser único que ocupa um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro que se senta nos bancos escolares de ontem, de hoje e do amanhã. E, com o 'outro'- o professor dentre muitos outros - forma um universo de valores.

Uma pluricidade de valores – diferentes – convivendo, em um mesmo mundo, de forma ativa. É o respeito a isso que garantiria, com toda a certeza, a formação de um ser que passa pela escola e, conseqüentemente, o crescimento humano. Porém, não é isso que ocorre. A multiplicidade existente e inerente acaba sendo morta pela 'foice da desigualdade', na expressão de Geraldi (2009).

A leitura que faço é a de que a educação de nossas escolas vem prezando e confirmando a desigualdade... e isso com base na 'diferença'. Dessa forma, cada ocupante dos bancos escolares diferencia-se como único e 'singular' por um número e esse tem um tom valorativo que o qualificará como aluno 10, portanto, excelente! Ou aluno 6, mediano! Ou ainda, aluno 2, ruim! Pensando ainda nas crianças em fase

de aquisição da língua escrita, temos a classificação 'aluno silábico' ou 'aluno alfabético'.

Ora, crianças que estão em níveis diferentes de aprendizagem e que poderiam constituir-se através do diálogo são rotuladas pela desigualdade, uma vez que elas próprias, muitas vezes, apropriam-se desses valores desiguais, revelados em suas falas, como por exemplo: 'fulano senta neste lugar porque é alfabético (sabe escrever), enquanto cicrano não sabe escrever porque não é alfabético e, por isso, ocupa este outro lugar na sala'.

Bakhtin dirá que não há, nem pode haver, enunciados neutros, sendo que todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto. Sabemos a serviço de quem está a escola. Mas, até quando? Por quê? Para quê?

Utópico ou não, sonho com uma escola que respeite a refração do mundo e não que seja somente o seu reflexo. Nas palavras de Faraco (2006 p. 50):

> 'refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo.

E que todas as interpretações dialoguem! Com valores diferentes, mas não desiguais! Como diz Medvedev (1994) 'no horizonte ideológico de uma época ou grupo social, não há uma, mas várias verdades mutuamente contraditórias'. Se assim é, por que a escola preza por uma verdade? Por que valoriza um tipo de aluno?

Necessita-se urgente de que a educação - representada pela escola – entenda o diálogo como lugar de contradições e não de consenso. Assim, as relações dialógicas devem ocorrer como espaços de tensão entre enunciados. Aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social), como vem fazendo, é recusar outros enunciados (e suas vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela.

Uma lição que a escola deveria retirar dos estudos bakhtinianos é dizer não ao monologismo! Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência monologizadora, que negue a existência de um outro 'eu' com iguais direitos e iguais responsabilidades.

A escola com sua atual atitude monológica é insensível às respostas de um 'outro'; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva; Pretende ser a última palavra, infelizmente.

Enfim, uma 'pequena', mas significativa contribuição da arquitetônica bakhtiniana à escola é que esta siga a via do diálogo sem fim... Pois esta é a única forma de preservar a liberdade do ser humano e de seu inacabamento.

Referências

BAKHTIN, M. (1979). *Estética da criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1916) *Para uma filosofia do ato*. Trad. inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de Toward a Philsosophy Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. (1929) Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar edições, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e máscaras identitárias, exigências para a inserção no mundo global*. Círculo bakhtiniano 2009: http://conversasbakhtinianas.blogspot.com/search/label/Jo%C3%A3o%20Wanderley%20Geraldi (também neste Caderno de Textos).
GIOVANI, Fabiana. *A ontogênese dos gêneros discursivos na alfabetização*. Tese de doutorado em andamento, 2009.
MEDVEDEV, P. N. (1994[1928]). *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a uma poética sociológica*. Tradução espanhola de T. Bubnova. Madri: Alianza Editorial.

Fernanda LOPES

A introdução dos quadrinhos japoneses no Brasil

É sabido que o Japão sempre foi um país de tendência expansiva e influenciadora, fato observado desde a II Guerra Mundial. No que se refere às histórias em quadrinhos denominadas mangás, tal tendência também pode ser comprovada.

O termo mangá foi sugerido por um pintor japonês do século XIX, resultado da junção de "man", cujo significado é "involuntário", e "ga", que significa "desenho", imagem. Nesse sentido, mangá designaria uma imagem involuntária.

O mestre dos quadrinhos japoneses foi Osamu Tezuka e muitas das histórias tiveram, desde o início, grande influência dos quadrinhos ocidentais, notadamente da obra de Walt Disney.

No entanto, a origem semântica do mangá (imagem involuntária) não quer dizer que esta expressão artística é desprovida de ideologia. Ao contrário, como diz Guyot (1994, p. 73), "a arte pela arte não existe e, não mais do que qualquer outro meio de expressão, a história em quadrinho não é ideologicamente neutra". Nesta mesma linha, Bakthin descreve que:

> a própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia. (2006, p. 264)

No caso dos mangás, avaliar a ideologia presente em seu conteúdo faz-se importante se observarmos o grande poder que essa expressão artística exerce nas pessoas. "*Por meio da leitura, os leitores imediatamente se identificam com os personagens, que retratam situações vividas no dia a dia ou revelam anseios e sonhos*". (Luyten, 2000, p. 14). Segundo Gusman (2005, p.79),

> O fascínio dos brasileiros pelos animes (desenhos animados japoneses) vem de longa data, desde a década de 1960. No entanto, essa não nos dava no mangá que geralmente originavam esses desenhos. Isso ocorria porque os quadrinhos nipônicos não eram publicados aqui.

No Brasil, o anime (desenhos japonês) de "*A princesa e o Cavalheiro*", de Ossamu Tezuka, foi um dos primeiros a ser transmitido aqui. Ele é um shoujo anime baseado em um shoujo mangá (mangá para meninas).

Esses foram os primeiros animes a serem transmitidos no Brasil e abriram caminho para a entrada da cultura japonesa no mercado e gosto brasileiro.

Com o passar das décadas, essa cultura aos desenhos orientais foi diminuindo até cair no esquecimento. No entanto,em 1995,com o aparecimento de "Cavaleiros do

Zodíaco", de Massami Kurumada, o anime voltou a interessar os brasileiros e, desta vez, até com mais força. Com resultado dessa ressurreição dos animes é que muitos outros títulos de sucesso chegaram até os nossos dias de hoje.

Graças aos animes, algumas editoras nacionais decidiram publicar títulos de mangas e optaram por manter o formato oriental de leitura - da direita para a esquerda. Essa necessidade de manter tal formato serve para que o leitor não perca o prazer de sentir, na integra, as regras e formato do mangá, seria necessário transformar muitos aspectos desses textos o que, talvez, prejudicasse significados originalmente propostos. Para Orlandi, (1988, p.43):

> Nessa dinâmica entre as leituras previstas para um texto e as novas leituras possíveis é que tenho situado o limite difícil de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve aquilo que o leitor não chegou a compreender e o mínimo que se espera que seja compreendido.

O Brasil possui a maior colônia japonesa fora do Japão e foi o primeiro país ocidental em que surgiu uma associação dedicada aos mangás: a Abrademi (*Associação Brasileira e Ilustrações*). Em 1978, graças aos desenhistas locais de ascendência nipônica foi que a introdução desse estilo se deu em nosso país.

Nos anos 80, algumas editoras começaram a traduzir mangas em um formato diferente do japonês, mas, a partir do ano 2000, graças ás editoras JBC, Conrad, Panini Brasil, New Pop e Mithos, o mangá ganhou grande força no mercado nacional e com leitura no sentido orientas, mas ainda respeitando todas as suas outras particularidades. Para H.D. R (2005, p.102)

> O poder visual da narrativa dos quadrinhos japoneses, bem como sua abordagem criativa com a construção de seus personagens por meio de recursos literários, grafismos com artes plásticas, composição e escolha de cena das páginas com linguagem cinematográfica faz das HQ´s uma das mídias mais completas que não se tornam apenas populares em seu aspecto pop,mas tem poder elucidativo,contestador e didático.

Referências

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal***.** Tradução de Paulo Bezerra, 4ª edição. São Paulo: Marins Fontes, 2006.

_____.*Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

LUYTEN,S.*Cultura Pop Japonesa***.**São Paulo:Hedra,2005.

_____.*O poder dos quadrinhos Japoneses*. São Paulo: Hedra, 2000.

MOLINÉ, A. *O grande livro dos mangás***.** São Paulo: JBC, 2006.

ORLANDI, E P. *Discurso e leitura***.** São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

QUELLA-GUYOT, D. *A história em quadrinhos***.** Tradução: Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo. 1994 Unibanco editora.

Gabriela N. SILVA

A atenção voltada ao sujeito me interessa

Meu interesse em participar das rodas partiu das aulas do Miotello na disciplina: Sujeito, língua e sociedade. Quero participar para poder conhecer mais a respeito de Bakhtin e suas teorias, pois ainda sou um tanto quanto leiga no assunto. Pretendo,

com a participação, adquirir maior conhecimento sobre a área e aplicá-los em futuras pesquisas.

A atenção voltada ao sujeito me interessa muito pois acredito que isso enriquece qualquer estudo.

Greice Ferreira da SILVA

A leitura na Educação Infantil e os gêneros discursivos

As crianças são desde pequenas capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto é dialética, ou seja, o leitor no ato da leitura traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo e essa compreensão permite ao leitor criar, modificar e elaborar novos conhecimentos.

De acordo com Arena (2003), lemos porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos, por tal razão, afirma que não lemos por hábito, gosto ou prazer. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social para a qual é destinada.

Considerando esses apontamentos, o papel do professor no processo de aprendizagem da leitura é fundamental e isto desde a Educação Infantil, porque ele é o modelo, e a ele cabe a responsabilidade de criar novas necessidades nas crianças, como a necessidade de ler, o desejo, a vontade de conhecer através da leitura.

O ensino da leitura está vinculado à concepção de linguagem do professor. Para Bakhtin, a linguagem é fruto da interação verbal entre os sujeitos, em outras palavras, a relação entre os interlocutores funda a linguagem. A linguagem deve ser vista em seu uso, na atitude responsiva do *outro* e, por esse motivo, deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica. Desse modo, a concepção bakhtiniana de linguagem decorre do pressuposto de que o sujeito se constitui à medida que se relaciona com o outro, à medida que vai ao encontro do outro. Nesse sentido, a linguagem pressupõe trocas lingüísticas dinâmicas numa situação e num lugar histórico e social concretos (BRAIT, 2005).

Disso resulta que a linguagem não é acabada, sistematizada e a língua é viva e se transforma constantemente devido a sua historicidade, pelo uso cotidiano, não podendo ser separada do fluxo da comunicação verbal. Para o autor, a língua está em constante movimento, em constante atualização porque se renova, se constrói e se reconstrói nas relações sociais.

De acordo com Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem e da leitura como um encontro dos interlocutores, marcado pela atitude responsiva do leitor que interage com o texto e com o autor já traz no momento da leitura uma contrapalavra. Essa dinamicidade interlocutiva permite que o leitor considere, critique, avalie, retome, desconsidere, debata o texto e num contínuo processo de compreensão responda as suas próprias perguntas e àquelas propostas pelo autor que já tem dentro dele um leitor.

A concepção de leitura defendida neste trabalho é a de leitura como compreensão, como produção de sentido, como prática cultural. Essa concepção

vem ao encontro da concepção bakhtiniana de linguagem que permite pensar a prática educativa e o ensino e a aprendizagem da leitura numa perspectiva dialógica em que as relações travadas com o texto superam a mera decifração e oralização de sinais gráficos.

A aprendizagem da criança na escola se apóia na leitura e pode-se dizer que isso é consenso, uma vez que é por meio da leitura que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares. Contudo, no processo de ensino e aprendizagem da leitura ocorre muitas vezes a utilização de materiais escolares que apresentam textos descontextualizados, que priorizam o trabalho com letras ou sílabas e que geralmente não causam interesse e envolvimento por parte da criança. Outrora, se priorizava somente alguns gêneros discursivos por se acreditar que eram mais adequados para a fase inicial da leitura. Ao fazer isso, descarta-se a utilização de outros gêneros que poderiam contribuir para a apropriação da leitura das crianças, levando-as a se distanciarem da concepção de leitura como uma tarefa eminentemente escolar.

Os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, que produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, ou seja, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos (BAKHTIN, 2003). Sem eles a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003) propõe a divisão dos gêneros em dois grupos: os gêneros primários, que são os gêneros mais simples de organização, ligados às relações cotidianas e por isso, não menos importantes. E os gêneros secundários, mais complexos, mais elaborados, mais abstratos, que abrangem os primários, transformando-os. Os gêneros apresentam três elementos que estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. São eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso e nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero (BAKHTIN, 2003). Os gêneros fazem parte da vida das pessoas e são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade (BAKHTIN, 2003). Portanto, os gêneros devem ser abordados também na escola, mas apresentados sempre em situações reais em que a criança vivencie e interaja com estes, percebendo-os como necessários e essenciais. A escola é o lugar em que ao longo do processo de ensino e de aprendizagem deve aproximar os gêneros vivenciados no cotidiano e os mais elaborados.

Considerando essas afirmações, cabe à escola cuidar para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos ao longo dos anos de escolaridade e amplie sua capacidade de manejar o mais possível a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Desse modo, as crianças poderão se apropriar dos gêneros discursivos que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores.

Quando a criança começa a ler, ela deve ter uma atitude responsiva ativa, uma atitude leitora. Sendo assim, deve-se apresentar a ela os gêneros os mais diversos e não restringir-se ao ensino de determinados gêneros (geralmente narrativos na Educação Infantil), pois dessa forma as crianças poderão pensar sobre a língua, sobre o funcionamento do escrito e a sua dinamicidade.

Helen Cristina LIBERATORI

Estratégias interativas e linguística para o ensino matemático

O estudo proposto relatará experiências com atividades matemáticas diversificadas, que foram aplicadas em duas escolas; uma pública e a outra particular, com o objetivo de estimular qualquer espécie de função ideológica: pesquisa científica, estética, moral e coletiva.

Nessa abordagem transformativa, reconheceu que, além do eu e do outro, existe o nós; esta consideração possibilita o cuidado com a língua, para que a comunicação social e a interação cooperativa sejam possíveis nas situações em que a convivência futura seja demandada ou desejada.

Sabe-se que as competências na disciplina matemática devem proporcionar estímulos para observar, realizar e compreender, segundo Bakhtin (2006), 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 da relação social.

Na pesquisa, constatou-se não ser a expressão que se adapta ao mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis. Considerando como expressão a da crença no poder transformador da fala e nas formas de se comunicar, isso tem gerado conseqüências positivas para a convivência social dos indivíduos. Como as fronteiras do conhecimento e de outras realidades estão cada vez mais interligadas, em todos os tipos de atividade mental que examinamos, são criados modelos e formas de enunciações, semióticas e linguisticas.

Nesse contexto, a escola, admitida como uma complexa instituição social moderna é determinada pela sociedade em que se inscreve e, por isso mesmo, retém contradição, ambigüidades e problemas; em decorrência, para se enfrentar os problemas da educação escolar, especialmente aqueles relacionados com a formação do aluno, do professor e de todos que direta ou indiretamente da escola fazem parte.

Sabe-se ainda, com base em dados estatísticos, que o Brasil não cultiva o gosto pelas ciências e nem pela lógica interna do próprio sistema de signos. Desta forma, as ligações linguisticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros), Bakhtin (1997). Em todo o caso, a influência da escola em cima da criança/adolescente nunca pode ser vista isoladamente. O sistema educacional pode ajudar o estudante a encontrar seu pensamento filosófico-linguístico, para apreciar suas vidas, e para saber que são membros de valor e produtivos na sociedade.

Nesse exercício vivo da troca de sentidos e de modos de operar intelectualmente, constatou-se a falta de comunicação no processo de aprendizagem matemática. Essa descoberta vem indicar a necessidade de reflexões sobre novas propostas de ensino, de modo que possam considerar os múltiplos e variados elementos presentes na ação do professor.

As atividades propostas como meio de mediação, comunicação social e interação.

Referenciou-se nessa pesquisa o método de análise das representações sociais, segundo sistematização de Moscovici (1961), que consiste na investigação das opiniões, percepções e práticas discursivas dos alunos referentes ao sentido da

escola e a significação da matemática. Abordar com pertinência a importância da construção/reconstrução de uma dinâmica coletiva e heterogênea foi possível após a observação das turmas de 8ª séries (9º Ano) de uma escola pública e da particular e realizar a pesquisa-ação-interativa.

Para cada nível de ensino, verificou-se um adequado padrão de exigência cognitiva lingüística, sendo assim, cabe entender como os alunos representam a disciplina, fundamental para o desenvolvimento do raciocínio dedutivo e probabilístico e a compreensão das constâncias e regularidades que compõem o cotidiano do mundo algébrico e aritmético.

Os participantes da pesquisa foram alunos na faixa etária de 14 a 17 anos. Para o processo do intercâmbio entre escolas, os alunos da escola pública foram convidados para a interação na escola particular e vice-versa, assistiram às aulas de matemática e participaram do processo de elaboração das atividades para posteriormente apresentarem aos seus colegas.

Os registros consistiram na utilização de máquina fotográfica e filmadora, os alunos fizeram relatos da experiência vivenciada, estimulados por entrevistas semi-estruturadas e escreveram seus depoimentos em pequenos textos. Esses foram examinados através da análise do discurso.

Para Bakhtin (1997), quando um indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um tipo de texto ainda que não tenha consciência disso; ou seja, a escolha de um tipo é um dos passos – se não o primeiro – a ser seguidos no processo de comunicação.

Por se tratar de uma pesquisa experimental, o qual se observou o comportamento dos alunos em mudanças de ambiente físico nada mais pertinente que analisar, se houve o processo de interação e de trocas de conhecimentos e se a comunicação ocorreu de forma consciente e desejada.

Foram aplicadas atividades que promoveram:

- A apresentação da equipe escolar, caracterização da instituição e da proposta de trabalho;
- Compreender as representações sociais que os alunos tinham da escola e do ensino matemático;
- Intercâmbio entre as escolas públicas e a particular para reconhecerem diferenças e semelhanças tanto na aplicação dos conteúdos matemáticos quanto ao espaço físico;
- Perceber que o ensino matemático é um instrumento que possibilita a ampliação da linguagem e das interações sociais.
- Trabalhos com jogos lúdicos tais como; bingo da tabuada, dominó matemático, xadrez, tangram e os conteúdos específicos da série durante o processo interação.

Conclusão

A partir dos resultados das representações da escola, do ensino matemático, das intervenções mediadoras, das análises dos discursos nos textos e das experiências práticas docentes e de pesquisa, o estudo propôs a necessidade de articular, integrar e sistematizar fenômenos e teorias na disciplina em questão.

Através dos resultados, percebeu que o aluno ao se comunicar matematicamente com os colegas de sala e de uma escola diferente, amplia suas idéias e seu vocabulário, facilitando o diálogo com os professores e procurando elaborar

melhores os seus pensamentos em novos conhecimentos e em diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.

Verificou que as dificuldades enfrentadas pelos alunos, no campo semiótico como no linguístico durante a sua trajetória escolar, indicam a presença de preconceitos e estereótipos com relação ao conteúdo matemático. Sob este aspecto começa-se a examinar de um modo mais aprofundado e mais sério os currículos de Matemática dos diferentes sistemas educativos, de forma que as avaliações que os alunos, no quadro desses sistemas, sabem e são capazes de fazer possa ser objeto de interpretações mais válidas e produtivas.

Referências

BAKHTIN, M.M. (V.N.VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Igor José Siquieri SAVENHAGO

Uma reflexão sobre a alteridade em Bakhtin a partir de textos de Frei Betto

1. A autocontemplação

Em suas reflexões sobre o ato da autocontemplação, Bakhtin (1997b) afirma que, ao se olhar no espelho, todo homem se enxerga como os outros o vêem, já que o que ele vê num espelho não é a si próprio, mas um reflexo. E como é impossível ver-se no todo do seu exterior, o homem projeta, no próprio corpo e nos próprios olhos que miram o espelho, o corpo e a visão de um outro, que passam a julgar a imagem segundo os critérios estabelecidos por meio da relação, com o mundo, de quem contempla o reflexo. Nesse sentido, para Bakhtin, nunca se está sozinho frente ao espelho. Há sempre outro participante envolvido no ato da autocontemplação. Portanto, olhar-se no espelho é ver-se a si mesmo, ou seu reflexo, com os olhos dos outros. É servir-se como uma moradia, estar "habitado" pelo conjunto de relações que estabeleceu ao longo da vida e que determinam a maneira como o mundo será visto, analisado e usufruído.

No mundo pós-moderno, o espelho assumiu um papel importante, como um auxiliador na construção da imagem de um ser humano que, a toda hora, se relaciona com o que está a sua volta - homens, animais ou objetos. Usa o espelho para se vestir, fazer um novo penteado, abusar da maquiagem. E, dessa forma, espera obter a aprovação do grupo social em que está inserido ou pretende se inserir. Ao mesmo tempo, esforça-se para que os outros notem, percebam a impressão que deseja passar, a de alguém que se preocupa com a aparência. Ou então, se despenteia, deixa a barba crescer, veste uma calça rasgada e desbotada e chinelos para constituir nos outros uma imagem de contestador. O espelho é, nesse contexto, uma forma que o ser humano tem de tentar não perder o controle na relação com o outro, de apreender, de não deixar escapar o que será apresentado a um interlocutor. Em algumas situações, pessoas que estão prestes a falar em público "treinam" a postura e ensaiam, em voz alta, frente a espelhos, as palavras que irão

utilizar. Imaginam como o público receberá o seu dizer e procuram se comportar, já diante do espelho, de acordo com o que imaginaram, ou seja, antevêem o comportamento do público.

A proposta deste trabalho é dialogar com alguns dos principais conceitos da teoria de Mikhail Bakhtin tendo, como pano de fundo, textos que fazem referência aos espelhos como representação da relação eu-outro, do dialogismo que marca a interação entre um ser humano com outro ser humano e dos seres humanos com o mundo. E demonstrar que a imagem refletida no espelho é uma construção social. A reflexão será feita a partir de três textos do escritor Frei Betto: "Por que escrevo", "O hóspede" e "Egg".

2. Alteridade e ideologia

Afirma Bakhtin (1997c, p. 35):

> *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência* [grifo do autor]. A realidade de toda a 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.

Ainda segundo o autor, a palavra serve como uma ponte entre um ser falante e outro ser falante. É através da palavra que uma relação com o outro é possível. Antes de nascermos, já somos recobertos de palavras. Somos falados, comentados, discutidos, aguardados ansiosamente através das palavras. Os amigos e vizinhos dos nossos pais tentam adivinhar se o bebê que está para chegar será menino ou menina, com quem será mais parecido, apostam qual será a primeira palavra que a criança vai falar. A palavra, portanto, é o meio mais rápido de se estabelecer contatos. Mas, para Bakhtin, a palavra está recheada com conteúdos ideológicos. A cada situação diferente, a cada contexto diferente, uma mesma palavra pode ganhar um significado diferente, dependendo da orientação ideológica do grupo que a utiliza. Isso pode ser observado na seguinte passagem (1997c, p. 46):

> Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios* [grifo do autor]. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá, infalivelmente, debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional vivo pra a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. Somente na medida em que o filólogo e o historiador conservam a sua memória é que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida. Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e deformação do ser.

A palavra, por si só, é neutra, mas quando colocada em circulação na sociedade é dinâmica, muda de sentido sempre quando é utilizada. Um significado aparente é posto em xeque quando entra em contato com determinados grupos sociais.

As relações por meio da linguagem, para Bakhtin, são feitas, portanto, de signos, que tem como característica serem carregados de ideologia. Quando uma palavra é dita, ela não é igual a si mesma. Pelo contrário. Leva junto todas as maneiras das quais já foi utilizada, reutilizada, redefinida pela sociedade. Carrega uma carga

ideológica. É por isso que Bakhtin (1997c, p. 95) diz que, numa conversa, não ouvimos palavras, mas, sim, "verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis". As palavras são depósitos dos valores que atribuímos a elas. Por isso, transformam-se em signos. Bakhtin (1997c, p. 41) complementa esta reflexão:

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

Por mais que tente, o homem, nesse jogo de mudanças sociais provocadas pelas palavras, ou melhor, pela ideologia dos signos, não consegue controlar os sentidos. Mesmo que perca tempo no espelho se ajeitando para que todos os outros o vejam e falem dele da mesma forma, não domina totalmente as conseqüências de sua apresentação (ou representação), não controla, em todas as suas possibilidades, a maneira como será recebido pelo outro. O espectador enxergará ou ouvirá uma informação mediante o conhecimento de mundo que possui. Uma derrota do seu time pode deixar um corintiano triste o dia todo e não provocar o mínimo efeito no cineasta que não gosta de futebol. Por isso, o outro é peça tão fundamental quanto o eu num jogo de linguagem. O sentido não depende somente da intenção de quem fala, mas, também, do repertório de quem recebe. Com isso, os sentidos se multiplicam, tornando a língua viva, e fazendo com que tudo esteja em diálogo com tudo. Enunciar algo poderia ser entendido como perder o controle dos sentidos que serão produzidos. Quanto mais gente ouve ou lê um enunciado qualquer, mais interpretações serão feitas e mais outros novos enunciados serão postos no jogo das relações eu-outro.

Para Bakhtin, porém, o dialogismo não está presente apenas externamente. Também internamente. O ser humano dialoga com ele mesmo, através da consciência. Par elaborar um enunciado, põe em confronto, no pensamento, signos diferentes, conteúdos ideológicos divergentes, revisita o passado, ressignificando fatos que ficaram marcados por uma rede de memória, projeta o futuro, tentando entender quais serão as conseqüências de sua fala ou escrita, enfim, promove um diálogo interno antes de entrar no jogo do diálogo externo, com o mundo. Esse diálogo interno também é feito por meio de signos. Portanto, para Bakhtin, o conteúdo da consciência e a fala são *sociais* [grifo nosso]. A todo momento, o eu constitui o outro e o outro constitui o eu. O teórico refuta a idéia de que a enunciação é um ato individual. Ela é produto da teia de relações estabelecidas ao longo da vida. Segundo Miotello (2005, p. 178),

> O meio social envolve, então, por completo o indivíduo. O sujeito é uma função das forças sociais. O eu individualizado e biográfico é quebrado pela função do *outro social* [grifo do autor]. Os índices de valor, adequados a cada nova situação social, negociados nas relações interpessoais, preenchem por completo as relações Homem x Mundo e as relações Eu x Outro.

Como já foi mencionado, antes de nascermos, já somos revestidos com signos. Ao mesmo tempo, começamos a constituir quem está a nossa volta, mesmo que desprovidos de palavras. Pelo choro, avisamos que estamos com fome. Pelo riso, que gostamos da comida. Aos poucos, a convivência com os falantes nos permite pronunciar as primeiras palavras, que vão sendo adesivadas com a ideologia da família. Na escola, os amigos e os professores tentam moldar a nossa consciência com novos significados. E nossa mente vai juntando todos esses pedacinhos ideológicos, recortes que formarão nossa identidade. Passamos a ser únicos, diferente de todos os outros seres humanos. Para Bakhtin (1997c, p. 34), isso mostra que é o outro quem me constitui como diferente. É o olhar do outro que me faz ser único. Único, mas social. Sem o outro, o ser não poderia evoluir.

> Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico.

Segundo Faraco (2005, p. 43), toda essa reflexão "tem como pano de fundo o pressuposto (...) da alteridade, no sentido de que tenho que passar pela consciência do outro para me constituir (ou, num vocabulário mais hegeliano, o eu-para-mim se constrói a partir do eu-para-os-outros)".

Dessa forma, toda enunciação se torna, sempre, uma resposta. Quem enuncia precisa imaginar quem é o interlocutor, como ele se comporta, de que forma irá receber um enunciado. Só assim poderá tentar responder às expectativas o mais próximo possível desse interlocutor, de forma que os sentidos não escapem completamente do controle de quem enuncia.

3. Frei Betto e o espelho

Neste trabalho, busca-se analisar como o escritor Frei Betto construiu enunciados sobre a relação com o outro utilizando a figura do espelho. O primeiro texto, intitulado "Por que escrevo", é uma tentativa do autor de explicar as razões que o levaram a se tornar escritor. Depois de relatar, no primeiro parágrafo, que vai listar várias hipóteses, não excludentes, para tentar descobrir por que escolheu o caminho das letras como ofício, cita, logo em seguida, no parágrafo seguinte e no terceiro, a figura do espelho. Os grifos são nossos.

> Escrevo para construir minha própria identidade. Tivesse sido criado por lobos, será que eu me sentiria lobo no mundo? A identidade é também reflexo de um jogo de *espelhos*. Se pais e mestres me tivessem incutido que sou tapado para as letras, e não me restasse alternativa senão trabalhar no fundo de minas, talvez hoje – se houvesse sobrevivido – eu fosse um mineiro aposentado.
> Minha experiência, porém, foi diferente. Os *espelhos* reluziram em outras direções. Já trazia em mim o fator filogenético. Meu pai escreve crônicas. Minha mãe publicou sete livros de culinária. O gato da casa não escreve; mas, pelo jeito, gosta de ler, a julgar pelo modo como se enrosca em jornais e revistas.

Betto atribui aos espelhos uma metáfora das relações sociais – com pais e professores - que ele considera fundamentais para explicar como tomou gosto pela escrita. Espelho, nesta passagem, aparece como sinônimo de interação, da importância do outro na constituição da identidade do autor. A identidade de quem

escreve o texto foi construída com base em espelhos que refletiram valores positivos, como o amor pela leitura. Através desses espelhos, foi possível constituir uma carga ideológica para, a partir da literatura, relacionar-se com os outros. Betto admite a importância da interação social para a constituição da identidade. Ao questionar se, na possibilidade de ter sido criado por lobos também seria um lobo, o autor reconhece que a linguagem determina o homem como um ser humano. É a verbalização do conteúdo da consciência que o torna diferente dos outros elementos do mundo, como os animais. Dessa forma, Betto concorda que a linguagem é social e não individual. Sua raiz não é a consciência, mas as relações. São as relações sociais que determinam a consciência. O mundo entra na consciência pela linguagem, pelo signo, e, dessa forma, a consciência pode expressar seu conteúdo também através dos signos. Se Betto tivesse sido criado entre lobos, portanto, poderia ser um exímio caçador, mas é improvável que conseguisse falar e dominar a escrita. Numa passagem posterior, o espelho vota a aparecer no texto de Betto:

> O texto se fazia *espelho* [grifo nosso] e eu via meu próprio rosto no lugar do perfil anônimo do autor. Mais do que o conteúdo, encantavam-me a sintaxe, o modo de construir uma oração, a força dos verbos, a riqueza das expressões, a magia de encontrar o vocábulo certo para o lugar exato.

Nesse fragmento, o espelho aparece com outro sentido em relação às passagens anteriores. Antes, o espelho foi apresentado como sinônimo de pessoas – pais, professores. Agora, substitui os textos que leu ao longo da infância e passou a admirar, que serviram de estímulo para que começasse a escrever. No final do parágrafo, Betto ressalta uma das características do homem enquanto um ser que faz parte de jogos de linguagem: a de fazer escolhas. A partir do momento em que se torna escritor, escolha que fez com base nas influências que recebeu quando criança, descarta outras profissões, exclui outras possibilidades. Encontrar o vocábulo certo para o lugar exato significa optar por um em detrimento de outro. E, em função disso, não é possível ao ser humano ser completo. Ele não consegue reunir, em torno de si, pela linguagem, todas as possibilidades que se apresentam à sua frente. Escolhe algumas dessas possibilidades e passa a buscar as restantes, o seu possível complemento, nos outros. Esse processo de busca se dá pela vida toda e só é interrompido, segundo Bakhtin, pela morte.

Essa incompletude é acentuada pelas relações de poder que interferem na relação com outro. Para Bakhtin, o contato com o interlocutor é assimétrico. Um exerce poder sobre o outro, mas em proporções que estão de acordo com a legitimação dada à voz que enuncia. Um Presidente da República, por exemplo, tem a autoridade reconhecida pelo contexto social para falar da queda do dólar ou de programas de combate à fome. Essa legitimação vai diminuindo à medida que quem enuncia é um estudante recém-formado em economia ou um mendigo. As relações de poder são determinantes na construção dos sentidos. Legitimar a voz da sociedade da moda, que dita regras de comportamento e medidas ideais para o corpo, pode fazer com que uma mulher enxergue sua imagem de forma distorcida no espelho. É magra, mas enxerga-se gorda, como mencionado anteriormente. Legitimar os elogios recebidos quando se ocupa a posição de alferes pode também determinar a forma como um homem solitário contempla sua imagem, como no conto de Machado de Assis. Isso exemplifica como a imagem do espelho é uma construção social, vista a partir do conjunto de valores (ideologia) que se coloca sobre ela.

Frente aos valores ideológicos, Frei Betto demonstra, no decorrer do texto, acreditar na impossibilidade de controlar os sentidos daquilo que escreve, como em: "uma vez publicado, o texto já não me pertence. É como um filho que atingiu a maturidade e saiu de casa. Já não tenho domínio sobre ele. Ao contrário, são os leitores que passam a ter domínio sobre o autor". Ou então: "A palavra lavra e semeia, mas seus frutos nunca são inteiramente palatáveis. Polissêmico, verbo é mistério". E ainda: "Todo texto, entretanto, depende do contexto. Por isso, dois leitores têm diferentes apreciações do mesmo livro. Cada um lê a partir do seu contexto. A cabeça pensa onde os pés pisam". Um livro relido, revisitado, rediscutido já não é, pois, o mesmo livro. As ressignificações modificam a obra.

O dialogismo das discussões sobre uma obra, das conversas cotidianas, de botequim, é que sustenta a produção de um texto, seja falado, escrito ou apresentado sob qualquer outra forma. A todo momento, no texto, a fala do outro aparece, seja delimitada por aspas ou não. Mesmo que não esteja escancarada, faz circular novos sentidos quando retomada. Em "Por que escrevo", Frei Betto invoca as vozes do filósofo Descartes, do lingüista Roland Barthes (com o uso da expressão "Bartheanamente"), dos pais e de professores que ajudaram na constituição da consciência do escritor e foram trazidos para o texto. Betto, no entanto, introduz na escrita apenas as passagens que considera mais importantes da infância para explicar a escolha do ofício de escritor. Ao escrever, então, o autor não só reflete a realidade, mas também a refrata, ou seja, distorce, ressignifica, dá outros sentidos, provoca o interlocutor, promove o surgimento de outros diálogos. Segundo Faraco (2005, p. 39),

> O autor-criador é, assim, quem da forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. (...) O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.

Uma das características da enunciação por meio do texto escrito é que deve haver, segundo Bakhtin, um distanciamento, seja do autor com seu personagem ou do autor com as lembranças do passado – no caso de um texto de caráter autobiográfico –, para que ele possa enxergar o desenrolar da escrita de uma posição externa, como se estivesse fora daquilo que está produzindo. É necessário ter um excedente de visão e conhecimento, uma capacidade de perceber, como se fosse capaz de arrancar os próprios olhos e voltá-los para si mesmo, os rumos que o "ofício têxtil", expressão usada por Betto em "Por que escrevo", está tomando.

A partir dessas colocações, passamos a analisar dois contos de Frei Betto que trazem a figura do espelho para analisar a questão da alteridade. Em "O hóspede", a figura do espelho denuncia que o personagem que narra o conto está diretamente em contato com o outro – no caso, o demônio. O conto começa com o narrador dizendo que seu consolo é morar sozinho. Ele prefere evitar o contato com o mundo e com outras pessoas. Mas não consegue. Primeiro, sente-se incomodado pelas baratas. Depois, percebe que as baratas sumiram, mas o exterminador delas foi algo bem mais asqueroso, o demônio, que passou a morar na casa. É nesse momento que começa um jogo em que é possível perceber o papel de um na constituição do outro. O demônio passa a reproduzir características do narrador, como apresentar-se como um bom moço, com cortesia e discrição. "Esperei que ele aprontasse as piores diabruras. Que nada! Silente, restringia-se a imitar-me", afirma o narrador-

personagem. Ele chega a dizer que, num primeiro momento, o contato com o outro incomoda, mas, aos poucos, desperta um processo de identificação em ambos, seja por concordar com o que o outro diz ou mesmo por discordar. Discordando, é possível se identificar com o que é contrário. "Como todos sabem, a solidão é um estado de insegurança, refúgio de si em face dos olhos do outro. A princípio, a presença de alguém incomoda a nós misantropos, mas a persistência do forasteiro se nos acaba por desatar bons sentimentos", afirma, em uma das passagens.

O conto também mostra como a construção dos sentidos depende dos outros, do conhecimento de mundo de cada um e do contexto em que uma enunciação está inserida. Uma das vizinhas, Zoraida, enxerga o demônio como uma bela dama, noiva do narrador-personagem. Outra vizinha, Cacilda, confunde o demônio com o jardineiro da casa. Procópio, vizinho de frente, vê naquela figura horrenda um jovem "de musculosa robustez". O narrador, diante disso, quer saber se o demônio está se disfarçando para se apresentar à vizinhança. E recebe como resposta: "Sou o reflexo da alma das pessoas", lembrando que o conhecimento de mundo do outro é fundamental nas relações através da linguagem.

O ápice do conto ocorre quando o hóspede diz que características tidas como demoníacas, como orgulho, vaidade, luxúria estão presentes entre os humanos e influenciam no bom funcionamento da sociedade. O narrador, que antes negava o contato com os outros, se dá conta, então, que está sendo constituído também pelo demônio, interiorizando e, posteriormente, exteriorizando características trazidas pela convivência. É através do espelho que o narrador percebe que seus pés parecem patas eqüestres e suas pernas assemelham-se a troncos cabeludos. Está com as feições do demônio. A sensação é de espanto, típica do primeiro contato com o outro. Apesar de estar vendo a própria imagem no espelho, o estranhamento ocorre porque, como já foi abordado neste trabalho, o que olha para a imagem são os olhos de um outro. Além disso, é a primeira vez que o corpo do narrador, refletido no espelho, está impregnado com feições do demônio, com as quais ele não está habituado. Essas características do outro se encontram com aquelas que o narrador já possuía e que foram resultado de outras relações. Como resultado, produzem um novo ser, que olha para o mundo de um jeito diferente, fazendo surgir novos sentidos. O espelho é usado como uma metáfora para explicar a constituição do eu (narrador) pelo outro (demônio, vizinhos) e vice-versa.

No último conto escolhido para a análise, "Egg", o espelho também é um signo recorrente. E a relação com o outro também. O início do conto já revela que o tema a ser debatido será a alteridade.

> Numa tarde de verão, ao respirar o hálito salgado do mar, Egg viu o Outro erguer-se da água, belo como um filho de Netuno. Os cabelos eram finas algas, a pele oleosa, o corpo dourado e, os olhos, duas pérolas.
> Embevecido, Egg caminhou lentamente em direção ao Outro, revelando na incerteza dos passos o receio de se tratar de miragem. Nas gotas que cobriam o corpo do Outro, Egg viu brilhar a própria imagem. No reflexo dos olhos do Outro, contemplou a si mesmo.
> No Outro, Egg via apenas a si mesmo. Era incapaz de perceber se o Outro estendia-lhe as mãos ou fechava-lhe os punhos. Ali, Egg se admirava como o mais belo dos seres".

Admirado, narcisicamente[1], pela própria beleza, Egg começou a se olhar em espelhos. Como conseguia ver somente a imagem do rosto, arranjou espelhos maiores, para se ver de corpo inteiro. Mas não foi suficiente. Egg queria olhar sua

1 Referência a Narciso, personagem da mitologia grega, que se apaixonou pela própria imagem refletida nas águas de uma fonte.

imagem em todas as direções: de costas, de cima para baixo, de baixo para cima. Até que recobriu um grande salão todo com espelhos. Do teto ao chão. E passou a se contemplar "de todas as maneiras e todos os ângulos".

Extasiado com a própria imagem, Egg cortou completamente as relações com outras pessoas e elementos do mundo. Tinha olhos, apenas, para os espelhos e, através deles, passou a adorar exclusivamente a si próprio. Até que ocorreu um fenômeno inesperado. Os espelhos começaram a marchar e a se dobrar sobre Egg, de forma que a própria beleza do personagem o sufocasse. Abafado, Egg tentou gritar por alguém, mas não foi ouvido. Tinha rompido os laços com o mundo. "Egg recordou, por um segundo, do tempo em que era capaz de ver o outro no outro. Mas isso havia sido há muito tempo e, agora, nenhuma esperança restava". Com a pele toda rasgada e a carne penetrada pelos estilhaços do espelho, Egg, que havia se convencido de ter se tornado imortal, percebeu que teria de carregar, "por toda a eternidade, o peso insuportável do próprio Eu", agora não mais ostentando um corpo belo.

Mais uma vez, nesse conto, o espelho aparece como auxílio numa reflexão sobre a alteridade. No início do conto, Egg é, ainda, alguém que se constitui no outro, identifica-se com o outro. Sua beleza tem razão de existir porque é construída pelo outro. Em determinada passagem do texto, o narrador lembra que Egg, no passado, enxergava no outro o próprio outro. As mudanças em sua vida começam a ocorrer quando começa a enxergar no outro apenas a si próprio. A partir daí, a relação passa a ser, apenas, com os espelhos.

Exatamente aí, a questão da incompletude emerge mais uma vez. Mesmo com um salão forrado por espelhos, Egg percebe que não pode controlar-se no todo de sua exterioridade, que existem aspectos nele que só o outro controla. Mas, no momento em que tenta buscar o outro, vê que está só. A ausência do outro, no conto, acaba se configurando como a ausência do contato com o mundo através da linguagem.

4. Considerações Finais

Espera-se ter demonstrado, com este trabalho, um pouco da teoria do russo Mikhail Bakhtin com base em textos de Frei Betto trazem o signo do espelho como proposta de reflexão sobre a alteridade. E, principalmente, que é por meio das relações sociais que os sentidos da linguagem se estabelecem. Ninguém é tão auto-suficiente para fazer a enunciação brotar apenas da mente e determinar, sozinho, os efeitos de sua fala e escrita. Enunciar é como lançar iscas ao mar. Não sabemos que espécie de peixe irá mordê-la, se iremos conseguir tirá-lo da água. Antes disso, porém, precisamos torcer para que algum peixe a morda. Pode ser que ela volte intacta.

Recorrer a textos que falam de espelhos foi uma estratégia para tentar demonstrar que a forma com que nossa consciência se relaciona com nós mesmos e com os outros é baseada nas relações de que participamos ao longo da vida. A nossa própria imagem que vemos no espelho também é construção social, determinada pelo modo como valoramos o contato com o outro. Não é raro encontrar pessoas que ficam insatisfeitas ao olhar seu reflexo no espelho. Falam em fazer cirurgias plásticas ou dietas de emagrecimento. Ou ainda, aqueles, que mais que a expressão do rosto, conseguem enxergar seu interior e comentam: "Vejam lá no espelho o quanto sou feliz!"

A ausência do contato com o mundo é marcada pelo conto "Egg", de Frei Betto, em que o personagem principal, ao voltar seus olhos e sua vida apenas para si

próprio, faz com que os espelhos se dobrem e se quebrem sobre ele, rasgando sua pele e sua carne. Não há motivos para que os espelhos continuem inteiros, tendo em vista que Egg não evolui. Ele não se projeta no outro. Não mais se constitui no outro.

Por outro lado, o texto "Por que escrevo" apresenta o espelho como um reflexo da relação eu-outro, de como é possível, através do diálogo, produzir escritores, intelectuais que provocam questionamentos sobre o mundo. Num sistema que prega a competição, o individualismo, o poder de ser superior ao outro, como o capitalista, possamos ser um pouco mais bakhtinianos, conscientes de que somos o que somos também por causa do outro. E que é possível, através dos jogos de linguagem, perceber que a realidade é muito maior e muito mais complexa do que imaginamos. Extrapola os limites do eu. Por isso, para que mudanças significativas sejam promovidas no jeito de pensar e de agir da humanidade, é preciso estabelecer laços, completar-se no outro, unir-se ao outro, numa multidão de fios ideológicos. Que tal começarmos já?

Referências

ASSIS, Machado de. *O espelho*. Disponível em www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/espelho.html (último acesso em 16/07/2008).

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. *Hacia uma filosofia del acto ético*. Barcelona: Anthropos, 1997b.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997c.

_____. *Questões de literatura e estética*. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BETTO, Frei. *Por que escrevo*. Disponível em www.geocities.com/Athens/Olympus/3583/literatura2.htm (último acesso em 16/07/2008)

_____. *Treze contos diabólicos e um angélico*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005 (pgs. 37-60).

MIOTELLO, Valdemir. *Ideologia*. In BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-ch*ave. São Paulo: Contexto, 2005 (pgs. 167-176).

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Coleção Sagarana. Vol. 90. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977 (pgs. 61-68).

Irene MACHADO

Potencial indagativo da respondibilidade

A resposta constitui o núcleo dos estudos de interpretação das formulações de Mikhail Bakhtin que contribuíram para o amadurecimento do debate que busca uma compreensão mais refinada do que se consagrou como arquitetônica da respondibilidade e também arquitetônica da responsabilidade (ver distinção mais adiante). Em ambos os casos, trata-se de uma compreensão dos mecanismos de funcionamento dialógico que se encaminham num sentido oposto ao da mecânica. Ainda que seu funcionamento seja situado no espaço e no tempo, a mecânica se orienta pelas coisas em si, tomadas isoladamente, e não pelo que elas possam significar em suas relações e nos embates de umas com as outras. Num extremo oposto, a orientação dialógica agrega a interação que não harmoniza, necessariamente, conjugações, prevendo dissensões e embates construtivos de sentido no contexto do ato ético. A centralidade da resposta deve ser entendida, pois, como uma alternativa de compreensão do movimento que imprime no ato

dialógico uma dinâmica de interações radicalmente alheias ao domínio da mecânica. O domínio dessa compreensão fomenta as investigações sobre a arquitetônica como resposta e ato ético responsável.

Pensada como um domínio de investigação das manifestações que são sempre resposta, isto é, como resultado de ações e reações determinadas por pontos de vista específicos, não mecânicos, a arquitetônica reúne um conjunto de premissas que Bakhtin examina no contexto de suas formulações sobre a criação estética dialogicamente construída. Por mais que busque construir um modelo de acabamento, a visão estética será sempre resultado de visões inacabadas. Esta é a linha de raciocínio que perpassa longos e densos ensaios de um projeto conceitual delineado desde os primeiros estudos de Bakhtin sobre relações interativas, em que a resposta é motor do diálogo e este figura como o precedente fundamental das interações e das articulações, seja da filosofia da linguagem ou da estética. «Arquitetônica da respondibilidade» é a denominação ampla deste projeto conceitual que especula sobre o sentido produzido em relações dialógicas, conforme investigações de Michael Holquist (1990) nos arquivos e escritos inacabados.

O termo respondibilidade designa, pois, o privilegiamento da resposta em sua artéria especulativa, isto é, motivadora de outra pergunta, sempre responsável, porque processada pelo diálogo em acontecimento ético. O aspecto conceitual mais problematizador do conceito de respondibilidade é aquele que aponta para o devir e inacabamento. Alinhada a esta projeção, a resposta vislumbra o imprevisível. Apresenta-se como acabamento de algo que é, por si, inacabado, tal como tudo diz respeito ao humano. A resposta surge, então, como gesto vigorosamente especulativo e nos direciona para o potencial interrogante da própria dialogia. Isto porque são os homens os agentes tanto da construção quanto da especulação formulada como resposta. Sem o fenômeno humano nenhuma dialogia seria possível. Nesse caso, a arquitetônica da respondibilidade revela-se um projeto conceitual sobre o espaço das relações dialógicas produzidas pelo homem em seus embates.

O gesto conceitual de Bakhtin introduz um pensamento que se propõe, assim, complementar ao domínio da mecânica com o seu oposto, o domínio da arquitetônica. O mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas, conflituosas, imprevisíveis capazes, no entanto, de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos. Este é o mundo dos eventos, dos atos éticos e da atividade estética de que se ocupou Bakhtin em seus estudos.

O argumento de fundo da formulação que busca compreender o potencial indagativo da respondibilidade entende a dialogia do ponto de vista da atividade interrogante, em que a resposta desencadeia novas perguntas, mantendo vivo, assim, o circuito da respondibilidade. Visto por este viés, a interação dialógica acentua a arena dos conflitos que nunca se acomodam numa proposição e estão sempre em vias de uma explosão.

Isaura Maria de Carvalho MONTEIRO

À procura do aluno-autor em textos escolares

> [...] o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposição de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a

> revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). O inventário, por assim dizer, cientificamente exato dos textos e a crítica dos textos são fenômenos mais tardios (trata-se de toda uma reviravolta no pensamento das ciências humanas, do nascimento da desconfiança). (BAKHTIN, 2003, p.307-308).

É justamente nessa desconfiança apontada por Bakhtin que se deposita toda uma perspectiva de sondagem em textos escolares via perplexidade, interrogação, suspensão de evidência. Tem-se a intenção de, em certa medida, ultrapassar os limites da linguística, acreditando que "cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)" (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Tenta-se pesquisar em escritos escolares o destaque mostrado por Bakhtin em muitos de seus textos no que se refere à dimensão sociointeracional da língua, direcionando uma ideia entre o individual e o social não mais marcada dicotomicamente, mas impregnada por uma ideia que abre o espaço para o individual revelado na estratificação das diversas línguas humanas – plurilinguismos ou heteroglossias, atravessado pelo diálogo das vozes sociais:

> [...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1998, p. 82).

Por essa colocação, facilmente nos transportamos para o século XXI retratado por Boaventura de Sousa Santos (2006), que, em uma proposta política contra-hegemônica, sugere uma hermenêutica diatópica, um diálogo intercultural, uma verdadeira troca entre saberes. Boaventura (2006, p.448), ao basear-se "na ideia de que os 'topoi' de uma dada cultura, por mais forte que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem", amplia, como Bakhtin demonstra ao apontar as heteroglossias, toda uma incompletude através de "um diálogo que se desenrola" (através de um "diálogo inconcluso", no dizer de Bakhtin).

Ao discutir o gênero romanesco, Bakhtin (1998) extratifica a dinâmica da língua, apontando a participação ativa do enunciado, tanto no aspecto linguístico quanto no aspecto do estilo (mostrando uma igualdade participativa deste).

A visão de Bakhtin (2003, 1998) sobre gêneros, tanto em seu manuscrito "Os gêneros do discurso" como em "A estilística contemporânea e o romance" permite ampliar o conceito de estilo para incluí-lo tanto nos gêneros utilizados em nosso cotidiano quanto nos gêneros literários. Asim, é possível pensar em diversas situações enunciativas, nelas incluindo textos produzidos institucionalmente por alunos. Acredita-se que esse aluno-autor pode surgir na fabricação muitas vezes do corriqueiro, no dizer-comum, influenciado pela sua "responsabilidade" social.

Entende-se que o processo de escrita de texto passa invariavelmente por um sujeito – nomeado ou não, que se faz autor, reconhecido ou não – em um trabalho condutor de sentido. Essa prática discursiva acontece em diferentes momentos históricos, é realizada por diferentes sujeitos, que, por sua vez, possuem diferentes formações sociais (e fica evidente que essas ações mostram usos diferenciados da língua). Como diz Possenti (2002, p.114) "é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação – bem feita – com a questão de estilo".

A procura da posição de autor, segundo Bakhtin (2003) consiste na busca do autor por sua própria palavra: autorar é assumir uma posição axiológica.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [1979], 2003.
_____.*Questões de literatura e estética* – a teoria do romance. 4.ed. São Paulo: Ed. UNESP [1975], 1998.
POSSENTI, S. *Indícios de autoria*. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.
SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Ivanda Alexandre PEREIRA

A constituição da subjetividade diante da trama: notas sobre o filme "O Contador de Histórias"

A literatura acadêmica documenta, que lá pelos idos da década de vinte, Mikhail Bakhtin (1895-1975), defendia em rodas de conversas, entre intelectuais e artistas, que a linguagem é por natureza, constitutivamente dialógica, e que a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, argumentava ele, que a partir do momento em que o sujeito faz uso do discurso, instaura-se na língua choques e contradições oriundos do contexto sócio-histórico, ele contestava o caráter monológico e neutro da língua, defendido pelos linguistas da época.

Há controvérsias quanto a autoria dos textos publicados. Pesquisadores influentes esclarecem aos seus leitores, que é difícil afirmar com precisão quais partes dos textos documentados, são de Bakhtin, e quais são de seu discípulo e adepto, Volochinov. Como defendia ele que no discurso de um, está inscrito o discurso de outro, acredito que não se preocupou com essa questão.

Nessas rodas de conversas, Bakhtin, também expunha suas idéias sobre o homem e a vida. Defendia ele uma concepção de sujeito que significa e se constitui em condições específicas de produção, que a dinâmica da interação é marcada pelo princípio dialógico. Para ele a alteridade define o ser humano, o outro é imprescindível para a concepção do sujeito: pois é impossível, pensar no sujeito fora das relações que o ligam ao outro. Como isso se dá na prática? De que forma se manifesta no cotidiano?Perguntava a professora, um outro que se constituiu grudado em mim.

Foi então que de repente, nada mais do que de repente, por exigência de uma das disciplinas do curso que faço no IEL-UNICAMP, fui assistir ao filme dirigido por Luiz Villaça, *O Contador de Histórias*. O filme narra fragmentos da trajetória pessoal de Roberto Carlos Ramos, menino pobre, filho de lavadeira, caçula de nove irmãos e morador da periferia de Belo Horizonte, uma das capitais do Brasil. Levado pelas mãos da mãe que acreditou em uma propaganda enganosa, ele ingressou na Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor. Lá viveu dos 6 aos 13 anos, aprendeu a roubar, brigar e se viciar em drogas, fugiu dezenas de vezes, por isso era considerado pela diretora da Instituição como irrecuperável.

Logo no início, meu olhar grudou no menino que trazia com ele toda a pobreza e miséria em que vive a maioria da população brasileira. Com ele, veio a FEBEM, instituição social, criada pelo poder público com o (des)propósito de acolher e suprir as carências e ausências sentidas por essa população. A propaganda construída e veiculada para divulgar o trabalho da instituição, engana e produz desejos que não serão realizados, provocando, portanto, um efeito perverso e desumanizante naqueles que acreditaram em possibilidades de superação da pobreza.

O diálogo foi inevitável. Aquele menino provocou incômodos que me fizeram pensar sobre minha trajetória pessoal e profissional. Roberto despertou em mim, mulher, professora, brasileira, que sou, menina, marcada, que como ele, pelas dificuldades vividas na infância em uma sociedade desumanizada e excludente, um sentimento de comunidade de destino. Enquanto assistia ao filme, o meu discurso interior estava em movimento e começava a produzir sentido aos dizeres de Bakhtin sobre intersubjetividade e subjetividade. Foi naquele momento, que comecei a compreender a questão que para Bakhtin é cara, a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e produz sentido, como também constitui os próprios sujeitos.

No filme, Roberto nos mostra que dentro da instituição, não há lugar para a ingenuidade, mesmo criança aprendeu a se defender e jogar dentro do jogo simbólico produzido naquele contexto por adultos e crianças. Em meio a esse convívio, ele e aqueles que ali estavam, constituiam-se reciprocamente. Articulados numa mesma trama, eles compunham o contexto e as relações da/na instituição. Ele chegou menino, ingênuo e tinha sonhos e esperanças, mas se deparou com um ambiente legitimado pela violência. Ele aprendeu, depois de sofrer agressões físicas, que nas relações de poder instituídas naquele lugar, que quem sobrevive é aquele que usa de força bruta. No jogo da sobrevivência é melhor ser amigo daquele que pode mais, no caso do filme, é Cabelinho de Fogo, mas para que isso acontecesse, tinha regras, e uma delas é se sujeitar ao estupro, à violência sexual, e Roberto só entendeu com o ato da coragem, quando pediu para ser integrante da turma e Cabelinho de Fogo lhe disse que teria que ser a "mulherzinha" da turma.

Nesse movimento de olhar para a trama, deparei-me com a minha imagem refletida na tela. Roberto, menino, poderia ser a menina, recém chegada da zona rural nas imediações da zona urbana, em meados da década de sessenta, e ingressava como estudante no Grupo Escolar, lugar onde criança pobre não tinha vez. As imagens guardadas na memória da ambiência da escola, são de crianças atrás da porta, ajoelhadas em milho ou em tampinhas de garrafas, ou com os braços abertos colados na parede, e isso eu não queria que acontecesse comigo. Silenciava-me. O silência era usado como mecanismo de rebeldia. A minha luta com aquela que se achava no direito de reprimir era interior. Eu me calava como forma de protesto. O silêncio significava confronto.

Quando me apropriei da leitura e da escrita, o confronto ficou maior. A professora conseguiu dar-me o que ela tinha de melhor, o conhecimento. Nessa arena, conhecer é poder (confronto) e luta (resistência). Naquele momento, pensava eu, não precisava mais de alguém que tinha o papel de ensinar, buscava o conhecimento nos livros didáticos, muito embora hoje eu saiba as mazelas que eles deixaram. Naquela época, intuitivamente, compreendi que quem é pobre precisa conquistar seu espaço. Eu lia muito, escrevia textos considerados excelentes pelas professoras. A menina entendeu o jogo e decidiu participar dele. Naquele contexto, quem era o "melhor", tinha vez e voz, conquistando espaço em um território de quem tem a palavra. Enquanto a resistência de Roberto se manifestava de forma

aparente, através do confronto verbal, de fugas, uso de drogas, a minha era velada e manifesta com a apropriação do conhecimento que representava poder.

Depois do episódio do estupro, Roberto considerou que era melhor morrer, mas nem isso ele conseguiu. O trem que ele escolheu para o suicídio, passou por outro trilho. Foi então que lembrou ele, agora, tinha Margherit, pedagoga francesa que viera para o Brasil realizar uma pesquisa. Uma semana antes do episódio do estupro, eles se conheceram em um encontro casual(?), um dia em que ele fora reconduzito de novo para a Instituição, após mais uma de suas fugas, lá estava ela. Logo de cara se interessou por ele, mas Roberto já estava marcado pela descrença, não acreditava mais nas pessoas e não queria sofrer mais um abandono. Será que valia a pena dar-lhe uma chance? Chance que seria dada a si? Mesmo tendo dito que não lhe contaria sua história, Roberto voltou atrás e decidiu procurá-la, afinal, o convite partiu dela. Quando ela abriu a porta do apartamento, ele entrou desabalado e se refugiou no banheiro, estava "sujo", por fora e por dentro.

Esse foi o início de sua viagem em busca de si mesmo, viagem a si mesmo pelo outro e com o outro. Quanto mais se distanciava do ponto de partida mais se perdia de si mesmo. Nessa viagem, a identidade em alteridade. Ele, menino, marcado pela exclusão, pela perda de referência e pela busca de identidade. Ela, mulher, despatriada, sozinha, professora, pesquisadora, separada, sem filhos. Aprendem a ouvir-se, ele conta sua história e ouve a dela; aprendem a olhar-se, ela o ensina a andar de cabeça erguida, é necessário para os enfrentamentos; aprendem a ser um com o outro. Na relação com o outro, Roberto transforma-se, é transformado, transforma. Mediado por Margherit, ele (des)constitui-se, produzindo um outro em si mesmo e aprendeu a re-significar o outro e a assumir um projeto com o outro para tornar-se também, pedagogo, pesquisador e, posteriormente, um dos dez maiores contadores de histórias do Brasil.

Diante da trama, fui assaltada por um momento de confusão, e saí da sala do cinema com essa sensação. E há algo mais incômodo do que confusão? O filme mostrava-me possibilidades de engendrar outros caminhos, o da constituição da professora. Afinal, aquele menino, também poderia ser um dos meus alunos, criança que ingressa no Ensino Fundamental, acreditando que chegou ao lugar mágico de que tanto ouvira falar, lugar em que se depararia com a Fada Madrinha dos contos de fadas narrados na Educação Infantil e que o conduzirá a apropriação da leitura e da escrita. A tomada de consciência instigava-me: Até que ponto tenho contribuído para a perpetuação da exclusão e da pobreza? Em que momentos eu me engano e desempenho o papel da Diretora da Instituição que não apostava na crença da criança para potencializar seu desenvolvimento? Em que momentos eu me elucido e acolho cada uma das crianças com as suas diferenças e lhes dou a chance de terem outras oportunidades de superação? À medida em que me observava no cotidiano da minha atuação, minhas certezas constituiam-se em incertezas e eu também me perdia de mim mesma. Meu olhar provocou um certo desconforto produzindo a necessidade da ressignificação da professora que sou e converter-me a outros caminhos.

Para início de conversa, esses são os meus dizeres. A tentativa foi escrever uma crônica, mas a heterogeneidade, os gêneros discursivos, o intertexto, a polifonia, o dialogismo... não deixaram.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
BRAIT B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
PEREIRA, I. A. *A (des)constituição de uma professora a partir do próprio trabalho pedagógico. Ou, da provisoriedade das certezas pedagógicas*. FE/UNICAMP, 2003. Dissertação de Mestrado.
VIGOSTSKI. *O Manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem*. Educação & Sociedade, n. 71, 2000.

Ivone PANHOCA

Bakhtin e a fonoaudiologia – afasias e doença de Alzheimer

Venho estudando, na Faculdade de Fonoaudiologia da PUC-Campinas, o discurso narrativo de afásicos e de pessoas com Doença de Alzheimer, focando conceitos elaborados por Bakhtin, uma vez que a adoção de tais conceitos possibilita a valorização de processos dos quais esses sujeitos se utilizam para a construção de significações na linguagem e pela linguagem, com mediações do terapeuta.

Nessa linha de raciocínio entende-se que os sujeitos desenvolvem um trabalho sobre o "material" disponibilizado na/pela língua.

Apresento, abaixo, breves reflexões (na verdade, fragmentos de reflexão) mostrando como procuro trabalhar tanto com as afasias quanto com a Doença de Alzheimer (D.A.) à luz de conceitos bakhtinianos.

Conceitos bakhtinianos enfocados na minha prática terapêutico-fonoaudiológica: enunciado, dialogismo, acabamento, querer dizer (intuito discursivo), compreensão ativo-responsiva, polifonia, excedente de visão, contra-palavra.

Como exemplo, considerada a limitação de espaço que me imponho aqui, proponho refletirmos um pouco sobre o conceito de enunciado e sua "função" na terapia fonoaudiológica de base discursiva.

Considerado como a alternância dos papéis entre locutores e interlocutores, a concepção bakhtiniana de enunciado, ao contrário de conceitos como os de sentença e frase, pode ser aplicada às produções lingüísticas tanto de sujeitos afásicos quanto de pessoas com Doença de Alzheimer, mesmo aqueles com expressão oral bastante reduzida, com produções que não podem ser subdivididas em unidades convencionais da língua. Parafasias, jargonafasias e "fragmentos" que fogem ao alcande de unidades como "palavras" ou "sentenças" podem ser estudadas, em ambos os casos, do ponto de vista dessa concepção de enunciado.

Importante considerar, ainda, que os vários conceitos bakhtinianos, mencionados acima, se entrelaçam no estudo dos quadros afásicos e da Doença de Alzheimer, se/quando tal estudo é efetuado em uma perspectiva discursivamente orientada.

Afasias e doença de Alzheimer - processo terapeutico-fonoaudiológico com pontos em comum, à luz de conceitos bakhtinianos

Enunciado, dialogismo, acabamento, querer dizer (intuito discursivo), compreensão ativo-responsiva, contra-palavra, são conceitos que se entrelaçam no estudo de quadros afásicos e da Doença de Alzheimer, uma vez que possibilitam o estudo dos enunciados produzidos pelos sujeitos acometidos, assegurando a eles legitimidade dentro do processo dialógico.

Nos processos (de compreensão) ativo-responsivos, a fala do outro coloca tanto o sujeito afásico quanto aquele com Doença de Alzheimer na necessidade da busca de sentido. O que, por sua vez, faz com que o sujeito que busca compreender volte-se para o enunciado do outro, dando seguimento à cadeia.

A compreensão, portanto, resultará da inter-conexão entre os recursos lingüístico-expressivos utilizados pelo locutor com os recursos lingüístico-expressivos utilizados pelo interlocutor, em um processo contínuo, na cadeia discursiva. Portanto, como já foi dito aqui, enunciado, dialogismo, acabamento, querer dizer (intuito discursivo), compreensão ativo-responsiva, contra-palavra, são conceitos que se entrelaçam no trato com as produções lingüístico-expressivas tanto de afásicos quanto de pessoas com Doença de Alzheimer.

Além disso, dentro da perspectiva bakhtiniana, em ambos os casos aqui enfocados, deve-se considerar, na análise lingüística: contexto de fala, relação do falante com o ouvinte, momento histórico, sendo de fundamental importância, portanto fatores como: de que forma o afásico se relaciona com suas limitações linguísticas.... que "peso" tem a Doença de Alzheimer naquela família.... que relação (anteriormente ao acometimento) aquele cuidador mantinha com o sujeito acometido.....

Afasias e doença de Alzheimer - especificidades do processo terapeutico-fonoaudiológico, à luz de conceitos bakhtinianos

As especificidades de cada um dos quadros enfocados: afasias e Doença de Alzheimer, fazem com que sejam observadas diferenças na forma como os conceitos bakhtinianos se disponibilizam para "uso terapêutico", no trato com afásicos e com pessoas com a DA.

Por exemplo: o afásico, muitas vezes recorrendo a outras semioses que não a oralidade e a escrita (gestos, desenho, expressões corporais), expõe claramente o intuito discursivo, o que coloca seu enunciado em "ponto de acabamento", deixando o terreno preparado para a intervenção do terapeuta.

O mesmo não se observa com relação à Doença de Alzheimer, quadro em que os comprometimentos de cognição (em especial de memória) e de orientação temporal levam a progressiva desorientação na trama discursivo-narrativa.

A fala do outro tem mais dificuldade de deflagrar, no sujeito com DA - em especial em fases mais adiantadas - um esforço de busca de construção de sentidos, mostrando-o com intuito discursivo cada vez menos presente.

Os comprometimentos da cognição, em especial da memória, e da linguagem, comprometem a capacidade de tais sujeitos de estabelecer relações entre os recursos utilizados pelo locutor e os recursos que deveriam ser utilizados por ele, na cadeia discursiva. Dessa forma, a partir de certo ponto de evolução da doença, o sujeito com DA - cada vez mais distanciado da sua própria língua(gem) - cada vez mais foge ao alcance do terapeuta e da sua principal ferramenta terapêutica : a linguagem oral.

Na medida em que isso ocorre ganha mais e mais espaço, no processo terapêutico-fonoaudiológico, o cuidador, com quem o terapeuta passa, agora, a atuar de forma direta. Atuando junto a ele, o terapeuta estará visando relações interativas de qualidade suficiente para "fazer diferença" no processo de reinserção social (familiar, ocupacional, conjugal, etc.) do sujeito acometido.

Joceli CARGNELUTTI

Dialogando com diferentes textos

Mikhail Bakhtin, em seu texto *Observações sobre a epistemologia das ciências humanas* (1974/2000, p. 402), afirma que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Esta visão se coloca em função de Bakhtin entender que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados. As ciências humanas se diferenciam das ciências naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por conseqüência, métodos diferentes.

Nesta perspectiva o ideal das ciências da natureza é metodologicamente a explicação, partindo do exterior para estabelecer relações necessárias entre os fenômenos enquanto o ideal das ciências do espírito é a compreensão, percorrendo caminho oposto, captando do interior os significados das ações humanas, ou seja, "toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto" (Ibid., p. 404).

Bakhtin entende as "ciências humanas – ciências que tratam do espírito" (Ibid., p. 404) como *ciências do texto* por se constituir como uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Dessa forma "o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo" (Ibid., p. 404). Para Bakhtin, esse diálogo é construído a partir de "etapas da progressão dialógica da compreensão: o ponto de partida – o texto dado, para trás – os textos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro" (Ibid., 404).

Debruçada sobre a significação, as ciências humanas trabalham com a compreensão e não com a explicação como fazem as ciências da natureza. Enquanto a explicação aponta para o necessário, a compreensão aponta para o possível, porque "compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)." (Ibid., p. 404).

A partir desta concepção de que ler textos é estar no campo da possibilidade e da compreensão situado num determinado momento histórico-social, buscamos através da leitura de diferentes textos acadêmicos conhecer um pouco mais a respeito do passado da disciplina língua portuguesa via livro didático de português. Buscar conhecer o passado dessa disciplina é estar fazendo relações com o próprio campo da educação, na medida em que nosso interesse está voltado ao ensino da língua e aqui, especificamente, da língua portuguesa, área de minha formação docente. Sabemos que, na atualidade, tanto na educação como no ensino da língua portuguesa, são muitas as lacunas e muitos os problemas a serem enfrentados, e o docente encontra-se carente de informações sobre a história desse ensino. Dessa forma, o interesse em conhecer o passado histórico da disciplina língua portuguesa via livro didático se coloca como um interesse muito particular iniciado nas pesquisas de iniciação científica no período de graduação e ampliado nas pesquisas de mestrado como forma de conhecer e tornar conhecido o processo de constituição de uma disciplina e de sua relação com o nosso fazer docente. Assim, entendemos

que falar sobre educação, ensino e ensino de língua portuguesa é também falar do livro didático. Para isso, apresentamos inicialmente algumas pesquisas históricas já realizadas sobre o livro didático de português para, posteriormente, dar a nossa resposta aos textos analisados.

O que nos move nesta tarefa de ler textos é o fato de acreditarmos que a disciplina Língua Portuguesa tem uma história já vivida, e que o conhecimento dessa história pode ser fonte de reflexão e discussão para a situação vivida hoje no ensino de língua materna.

Entendendo que compreender um texto é participar de um diálogo mobilizando aquilo que se leu para dar uma resposta através de outro texto, apresentamos, a seguir, nosso diálogo com alguns textos que abordam a temática proposta: *educação e ideologia na atualidade*.

Os estudos envolvendo livros didáticos de Língua Portuguesa podem ser observados a partir de diferentes abordagens, dependendo da perspectiva teórica assumida. Bittencourt (2008), por exemplo, pensa o livro didático de forma ampla. Conforme a autora, o livro didático foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional como uma forma de o Estado controlar o saber a ser divulgado pela escola. Criado com base na instalação de instituições escolares públicas, o livro didático era entendido como a possibilidade de unificar a educação escolar em todo o território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar.

Considerado como peça fundamental na transmissão do saber escolar, esse objeto cultural passou do Estado liberal à iniciativa particular, cabendo a esta o direito de fabricá-lo, sendo automaticamente transformado em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. Segundo Bittencourt, para efetivar a transformação de um material didático em produto de maior consumo e simbólico da cultura escolar, editores aproximaram-se do Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram-se entre ambos acordos por intermédio dos quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na transmissão do saber.

Conforme a autora, o livro didático inscreve-se na história de uma disciplina à medida que ocorre a construção do saber escolar; é um dos raros objetos da cultura escolar possível de veicular um conhecimento organizado e sistematizado com certo rigor e em condições de circular em meio a um público leitor heterogêneo cujo saber é fortemente construído pela intervenção externa. Assim, a história do livro didático e a história da disciplina escolar estão intrinsecamente vinculadas.

Outra autora a trabalhar com o tema livro didático é Soares (1996) comentando que, nos últimos anos, vêm sendo lançados muitos olhares sobre o livro didático: um olhar pedagógico, um olhar político e um olhar econômico, os quais prescrevem, criticam ou denunciam esse material. A autora propõe, então, um olhar diferente, que investigue, descreva e compreenda-o e que se lance do lugar de uma história e de uma sociologia do ensino, que busque uma perspectiva sócio-histórica do livro didático.

Soares relata que o livro didático, criado na Grécia antiga, persistiu ao longo dos séculos, em todas as sociedades, de forma insistente e persistente; livros de leitura, manuais de retórica, gramáticas povoaram as escolas através dos séculos:

> o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um "livro" escolar, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito para ensinar e aprender (p. 114).

Este vínculo entre livro didático e escola é resultado de uma longa história do ensino que muitas vezes não é percebida pelos professores e pesquisadores que hoje se envolvem com esse material. Para a autora a presença insistente e persistente do livro didático na escola se deve ao fato de essa instituição ser fundamentalmente ortodoxa, ou seja, uma instituição burocrática, onde se ordenam e se hierarquizam ações e tarefas, e, sobretudo, selecionam-se, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e competência a serem ensinados e aprendidos. O saber, para ser ensinado pela escola, acaba sendo didatizado, escolarizado. Por esse motivo, segundo a autora, é que o livro didático se constituiu historicamente como um instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, ou seja, "daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar" (p. 115).

Para Soares, as mudanças que ocorrem no livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na sua didatização, são, pois, determinadas pela evolução dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, os novos objetivos que a escola vai assumindo, à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que se vão impondo aos professores; são fatores culturais, sociais, econômicos que influenciam diretamente a organização e composição desse material.

Num outro texto, a mesma autora também trata de livros didáticos, mas desta vez, livros didáticos de língua portuguesa. Soares (2001) analisa dois manuais didáticos utilizados nas escolas brasileiras: a *Antologia Nacional,* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que predominou nas escolas brasileiras do fim do século XIX até os anos 30 do século XX e *Estudo Dirigido de Português,* de Reinaldo Mathias Ferreira, que teve grande sucesso nos anos 1970. Conforme a autora, durante várias décadas foi utilizada nas escolas brasileiras para o ensino de Português a *Antologia Nacional*[1], composta por uma coletânea de textos de autores consagrados, portugueses e brasileiros. Neste período, era impensável um manual que fornecesse sugestões de exercícios, orientações metodológicas, explicação dos objetivos para auxiliar o professor em suas aulas. Em alguns casos, quando apareciam, essas orientações eram colocadas nos prefácios, mas muito genéricas, aparecendo como "anotações esclarecedoras" [2], dirigidas "aos alunos, aos que aprendem, não aos professores, aos que ensinam" (p. 72). Bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, que o professor, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula.

Aos poucos este cenário foi se alterando e o professor passa a ocupar outra função na sala de aula, não mais a de conhecedor da língua e da literatura, mas a de um profissional que vai sendo considerado "cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente, num movimento em que a profissão professor vai-se transformando em *trabalho* e o *profissional*, em *trabalhador*" (p 33). Esse

1 Conforme Soares, a Antologia perdurou no ensino de Português por 74 anos, teve 43 edições, sendo a primeira em 1895 e a última em 1969.

2 Para Soares, as "anotações esclarecedoras" são introduzidas por Daltro Santos na *Antologia Nacional*, em sua 25ª edição, de 1942.

processo de depreciação da função docente levou professores a criarem estratégias de facilitação no preparo de suas aulas, sendo a principal delas "transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios" (Soares, 1996, p. 125).

Quando, a partir dos anos 50 e 60[3], os livros didáticos de Português começam a apresentar cada vez mais explicitamente uma **metodologia de ensino**, traduzida na didatização da leitura, em orientações para o professor, em exercícios e atividades a serem realizadas pelos alunos, confirma-se uma tendência já anunciada nas "anotações esclarecedoras" introduzidas por Daltro Santos na Antologia Nacional.

Comenta Soares que, no início dos anos 70, chega às escolas brasileiras o livro didático *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira[4], marcando o momento em que a proposta explícita de uma metodologia de ensino, de didatização da leitura e as orientações para a ação do professor se concretizavam de forma plena. Para Soares, a coleção de Ferreira "foi uma das primeiras, se não a primeira, a oferecer aos professores o 'seu' livro, com explicitação dos objetivos do manual didático, orientações metodológicas, sugestões de atividades e, o que seria impensável até os anos 60, as respostas dos exercícios" (p. 71). Além disso, a coleção oferecia sugestões de provas (propunha até o valor a ser atribuído a cada questão proposta) e teste de sondagem.

No dizer de Soares, há uma mudança visível de concepção de professor e do fazer docente nos diferentes períodos em que se inscrevem os dois manuais didáticos (a Antologia Nacional e Estudo Dirigido de Português). Soares expõe que uma multiplicidade de hipóteses deve ser considerada, na tentativa de explicar a mudança ocorrida, das primeiras às últimas décadas do século XX, nas concepções de professor, subjacentes aos livros didáticos. As mudanças ocorridas neste período podem ser assim sintetizadas, conforme Soares:

> O recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, resultado da multiplicação de alunos, escolas e agências formadoras de professores, vai conduzindo a um **rebaixamento salarial** e a um processo de **depreciação da função docente** e, consequentemente, a **precárias condições de trabalho**, o que obriga os professores a buscar **estratégias de facilitação** de suas atividades docentes – uma delas é **transferir** ao **livro didático** a tarefa de **preparar aulas e exercícios** (p. 74). (grifos nossos)

Para essa autora, esse novo professor, das décadas de 60 e 70, não tem condições de assumir autonomamente a responsabilidade e a tarefa de preparar suas aulas e de formar bons leitores; essa tarefa é transferida para o autor do livro didático que passa a assumir essa responsabilidade e essa tarefa que os próprios professores esperam dele.

Mais recentemente, outro trabalho traz contribuições para se compreender o livro didático de língua portuguesa. Trata-se da pesquisa realizada por Bunzen (2005) que culminou no seu trabalho de dissertação de mestrado defendida há pouco tempo. Para Bunzen (2005), o olhar que normalmente é lançado para entender o livro didático de Língua Portuguesa é sempre a procura do homogêneo, do fio "uno" e claro; são estudos normalmente avaliativos, que utilizam o livro didático de Português "para fazer uma 'análise do conteúdo' e discutir a maneira com que algum objeto de interesse científico [...] está sendo tratado pelos autores de livros

3 De acordo com Soares (2001), os livros didáticos das demais disciplinas também sofrem modificações semelhantes.

4 Conforme Soares, Reinaldo Mathias Ferreira era professor de Português de um colégio estadual, professor de ensino superior no Paraná, da disciplina que então se denominava Didática Especial de Português.

didáticos" (Bunzen, 2005a, p.558). Para o autor, é assim, muitas vezes, que se dá a "nossa entrada pelo *mundo dos livros didáticos*" (p. 558).

Bunzen (2005b) defende uma visão diferenciada, acreditando que o livro didático de Português se caracteriza muito mais por uma incompletude e por uma heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem do que num saber-fazer homogêneo e sem conflitos; são, na sala de aula, "objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo" (p.12).

A partir dos diferentes textos apresentados sobre a constituição da disciplina língua portuguesa via livro didático, percebemos que esta disciplina, a partir dos anos 1950, começa a apresentar mudanças significativas no seu conteúdo em função de uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e das possibilidades de acesso à escola. Os livros didáticos de língua portuguesa, por sua vez, são testemunhas dessas mudanças na medida em que começam a incluir, a partir dos anos 1960, exercícios de vocabulário, de interpretação de texto, de redação e de gramática, proporcionando ao professor um número maior de informações para suas práticas em sala de aula.

Como participante desse diálogo envolvendo livros didáticos de português, queremos marcar nossa posição axiológica através de uma atitude responsiva que se apresenta como um interesse em investigar outros aspectos voltados para o livro didático, na minha pesquisa de mestrado. Diante da necessidade de conhecer mais a respeito desse objeto, optamos por utilizar o livro didático de língua portuguesa, olhando especificamente para a constituição da unidade didática, pesquisa que se justifica pela falta de trabalhos que levem em conta essa temática.

Tomando a unidade didática como foco, propomo-nos a investigar em que medida ela pode se constituir em um gênero organizador do livro didático de Língua Portuguesa de diferentes décadas do século XX, no Brasil; a verificar como a unidade vem se constituindo no livro didático nas décadas de 1960, 1970 e 1980 e conhecer as relações previstas que se estabelecem nessas décadas entre a unidade didática, tal como é proposta pelo livro, e o projetado professor de português[5].

Para tanto, a pesquisa que venho desenvolvendo se sustenta na perspectiva teórica sócio-histórica, que olha para a unidade didática a partir de um processo histórico, e o livro didático como um dos instrumentos responsáveis para "assegurar a aquisição dos saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade", conforme Soares (1996, p. 116). Estudar o livro didático no Brasil sob essa perspectiva é um caminho aberto não só ao conhecimento da constituição da disciplina Língua Portuguesa, em particular, mas também ao de qualquer outra disciplina, ao longo do tempo, sempre determinado e explicado pela evolução de políticas sociais, culturais e educacionais (Soares 1996, p. 116).

A partir dessa perspectiva, mobilizamos a noção de gênero, conforme proposta pelo Círculo de Bakhtin, na tentativa de conhecer em que medida a unidade didática se constitui um gênero organizador do livro didático de língua portuguesa, o que leva a supor a presença de um conteúdo temático, uma forma composicional e um estilo com marcas específicas de linguagem. Esses três elementos, na visão bakhtiniana (1952-53/2006), são essenciais na formação de um gênero do discurso.

A contribuição que buscamos trazer com este trabalho consiste na possibilidade de refletir e dialogar sobre o passado do ensino de língua materna na tentativa de

5 Destacamos que não há a preocupação em enfocar o uso do livro didático, da unidade didática nem das relações efetivas que se estabelecem entre professor e aluno.

trazermos novos elementos desse passado para auxiliar na formação dos futuros professores de língua portuguesa. Quando falamos em unidade didática, estamos buscando conhecer sua constituição, via livro didático, como uma possibilidade de conhecer um pouco mais a respeito desse gênero no seu percurso de constituição e de sua relação com o fazer docente.

Nossa atitude responsiva está sendo aos poucos construída como resultado de nossa dissertação de mestrado. Acreditamos que tal estudo possa dialogar com muitos outros trabalhos que abordam alguns aspectos da educação, do ensino e do ensino de língua portuguesa na medida em que forneça outros elementos de reflexão sobre o passado desse ensino. É a partir do diálogo entre presente e passado que surgem novas propostas para se trabalhar tanto na educação como no ensino de ensino de língua portuguesa nos dias atuais.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1974/2000, p. 401-414.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar*: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BUNZEN, Clecio. *Livro didático de Língua Portuguesa*: um gênero do discurso. 168f. Dissertação (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença Pedagógica*, v.2, n.12, Nov./dez. 1996, p. 52-64.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e formação do professor-leitor. In: Marinho, M. (org.) *Ler e navegar*: Espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001, p. 31-76.

Josely Teixeira CARLOS

A voz do dono e o dono da voz: estilo e música popular brasileira contemporânea

Para falar acerca do tema **o humano e as subjetividades na contemporaneidade** ou, dizendo de outra forma, para refletir sobre a relação entre a singularidade do sujeito e o mundo moderno (ou pós?), coloco essa problemática no âmbito do **discurso literomusical brasileiro**, produto de uma **comunidade discursiva** composta por músicos, compositores, letristas, intérpretes, produtores, radialistas, ouvintes e fãs, todos fazedores, divulgadores e consumidores da **canção**, gênero textual por execelência produzido pela/para a **prática discursiva** literomusical.

Em minha pesquisa de doutoramento, iniciada em 2009 na Universidade de São Paulo, tenho como principal preocupação investigar como, no **campo discursivo** da canção brasileira, os **cancionistas** (compositores, intérpretes etc.) "adquirem" ou **investem** (n)uma **identidade enunciativa** que os tornam singulares, ou seja, que os conferem um modo dizer único e particular. A esse modo de dizer singular estou chamando de **estilo**. É essa singularidade que nos faz afirmar que determinado compositor (Chico Buarque), músico (Renato Borghetti) ou intérprete (Elis Regina) tem estilo.

Mas o que seria o estilo?

Estilo na música popular está relacionado a que aspectos?

AS características subjetivas do cancionista como sujeito empírico?

Ou a aspectos construídos por um sujeito cancional interdiscursivo?

O estilo refere-se a um modo de cantar, de se vestir, de dançar do cancionista?

Ou o estilo no discurso literomusical é dado por características do texto verbo-melódico canção, características presentes nas letras, arranjos, melodias etc.?

Haveria um estilo do sujeito empírico cancionista e um estilo do gênero canção? Esses dois são interdependentes ou isolados?

Como se constitui o estilo do cancionista? Essa constituição é "natural", dada por características intrínsecas ao texto da canção, ou imposta? Quem faz o estilo dos cancionistas? As gravadoras, os produtores musicais, o público, os jornalistas, os críticos, ou eles próprios?

Posso dizer que existem cancionistas SEM estilo?

É equivocado dizer que samba, forró, MPB e rock são estilos, ao invés de gêneros musicais?

Com todas essas indagações, deixando entrever o **dialogismo**, encerro (e começo) meu texto, que se pretende um ponto inicial de ensejamento das discussões que teremos nesses 3 dias de novembro.

Para quem quiser saber mais sobre **discurso literomusical brasileiro**, ler Costa (2001 e 2006) e Carlos (2007 e 2007a). Sobre **comunidade discursiva**, **campo discursivo** e **prática discursiva**, ver Maingueneau (1997, 2001 e 2005). Com relação à **canção** e ao conceito **cancionista**, consultar Costa (2002) e Tatit (1996, 1997 e 1999). Acerca do **investimento interdiscursivo**, ler Maingueneau (2001) e Carlos (2007). No que se refere a **estilo** nos textos, ler Discini (2004 e 2008) e sobre **estilo na música popular brasileira**, Carlos (2009). Concernente a **dialogismo**, tudo de Bakhtin.

Continuando o diálogo...

Referências

CARLOS, J. T. *Investimento estilístico na construção da imagem do sujeito discursivo das canções*. 2009. Projeto de Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – área de concentração Análise do Discurso) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. *Muito além de apenas um rapaz latino-americano vindo do interior*: investimentos interdiscursivos das canções de Belchior. 2007. 278 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística – área de concentração Análise do Discurso) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

_____. Recitanda: a metadiscursividade nas canções de Belchior. In: COSTA, N. B. da. (Org.). *O charme dessa nação*: música popular, discurso e sociedade brasileira. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2007a. p. 229-255.

COSTA, N. B. da. A letra e as letras: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P. etalli (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.

_____. A pesquisa sobre a Música Popular Brasileira em uma perspectiva discursiva. In: MATTES, M. (Org.). *Linguagens* – as expressões do múltiplo. Fortaleza: Premius, 2006. p. 119-157.

_____. *A produção do discurso literomusical brasileiro*. 2001. 230 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – área de concentração Análise do Discurso) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DISCINI, N. Ethos e Estilo. In: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 33-54.

_____. *O estilo nos textos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
MAINGUENEAU, D., _____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas: UNICAMP/Pontes, 1997.
_____. *O contexto da obra literária*. Tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
TATIT, L. *Musicando a semiótica*. São Paulo: Anablume, 1997.
_____. *O cancionista*: composição de canções no Brasil. São Paulo: USP, 1996.
_____. *Semiótica da canção*: melodia e letra. 2. ed. São Paulo: Escuta, 1999.

João Vianney Cavalcanti NUTO

O pensamento de Mikhail Bakhtin na atualidade

A permanência da obra de Bakhtin deve-se a características intrínsecas do seu pensamento, mas também a certas condições de produção e de recepção. Uma das primeiras razões é a noção de inacabamento ou inconclusibilidade. Trata-se, antes de tudo, de uma concepção filosófica, que já se encontra expressa, indiretamente, em uma de suas primeiras obras: "Para uma filosofia do Ato", uma vez que a eventicidade do ser, que não pode ser plenamente resgatada pelo pensamento teórico, implica uma permanente abertura, evitando a redução da singularidade de cada ser humano – com seu contexto e responsabilidade específicas seja diluída – seja diluída na sua assimilação por um sistema teórico fechado e totalizante. Se há uma cisão inevitável entre o pensamento teórico e a experiência vivida, a melhor maneira de uma aproximação entre esses dois mundos seria por meio de um pensamento participativo, que não desconsidere a singularidade nem a responsabilidade que dela decorre[6]. Disso advém sua valorização daquilo que não se encontra plenamente constituído nem é plenamente previsível, qualidade que, no âmbito da Literatura, Bakhtin vai encontrar no gênero romance, especialmente em sua vertente carnavalizada, e na obra de Dostoievski em particular.

O inacabamento em Bakhtin também se manifesta em um traço estilístico, que é a repetição com variações. Percebe-se em Bakhtin evita definições fechadas, preferindo testar determinadas concepções centrais em variados contextos[7], que não se restringem a passagens diversas de uma mesma obra analisada, nem a questões de uma mesma disciplina. Na verdade suas concepções são reavaliadas por meio de um pensamento que as retoma a problemas relacionados com diferentes áreas do saber. Pelos menos duas concepções bakhtinianas precedem o termo: o inacabamento e o dialogismo, pois já estão presentes, *avant la lettre*, em "Para uma filosofia do Ato", "O autor e o personagem na atividade estética" e "O problema do conteúdo, do material e da forma na atividade estética", só para citar algumas das obras mais antigas. A devida atenção a esse estilo de pensamento é de grande importância para a compreensão da obra de Bakhtin, pois evita a redução de um

6 Para Bakhtin, é a obra de arte, não o pensamento teórico, o que mais se aproxima da união entre abstração e singularidade.

7 Esta característica é mais patente nos ensaios inacabados. Nas obras preparadas para publicação, encontramos a combinação da definição demonstrada com sua ausência. Veja-se, por exemplo, no livro sobre Rabelais, a definição, muito sucinta, de carnavalização da literatura, sem o mesmo equivalente na noção de "cultura popular", a qual é construída, ao longo da análise, como uma cultura de resistência à cultura oficial.

conceito central e transdisciplinar, que é o dialogismo, a sua versão estruturalista: a intertextualidade.

O próprio inacabamento tem um sentido filosófico, mas também se manifesta literalmente, nas obras não concluídas de Mikhail Bakhtin. Por uma combinação de temperamento com circunstâncias da vida, Bakhtin é um pensador ensaísta. Já as características mencionadas no parágrafo anterior implicam um conjunto de textos que podem ser classificados como "ensaios", também no sentido original, de tentativa, busca ou experimento. Mas existe também, em Bakhtin, aquele inacabamento circunstancial, derivado das dificuldades tanto de produção como de publicação de sua obra. Assim, boa parte de sua obra recuperada é formada por rascunhos; ensaios concluídos, mas não preparados para publicação; esboços; anotações e apontamentos. A riqueza de cada observação contida mesmo nos apontamentos de Bakhtin e sua relação com o todo da obra justificam o interesse por sua publicação, pois um Bakhtin elíptico ou aforístico ajuda a compreender o pensador analítico e vice-versa.

Somente quem não conhece ou não compreende bem a obra de Bakhtin pode deduzir que este caráter ensaístico implica falta de rigor. Apesar de seus dotes, Bakhtin nunca pretendeu produzir ensaios puramente literários, mas encontrou, no ensaio, a forma mais adequada para expressar o inacabamento. Por outro lado, as anotações revelam a criatividade do autor em luta com as dificuldades objetivas de produzir uma obra mais acabada. Contudo transparece, nesse inacabamento intencional ou circunstancial, um pensador rigoroso. A própria transferência de suas concepções centrais para campos diversos revelam um pensador que não em reduzir a complexidade dos problemas que aborda.

Há, portanto, muita disciplina na aparente indisciplina de Bakhtin. Mas se trata de uma disciplina diferente daquele formalismo que reprime a fecundidade do pensamento nas grades de um jargão ou de um campo específico: disciplina indisciplinada em sua transdisciplinaridade, extremamente difícil de ser imitada, pois é atributo dos pensadores de maior envergadura. Por este motivo, entre outros, Bakhtin sempre se considerou não um cientista, mas um pensador, cuja obra não pode ser restrita a um campo específico, pois se realiza nas fronteiras de campos diversos. Não é, contudo, pela simples liminaridade que a grandeza de Bakhtin deve ser avaliada, mas pela eficácia e profundidade com que seu pensamento contribui para áreas diversas. Trata-se de uma abrangência efetiva – atestada pelas recorrências a seu pensamento por pesquisadores dos mais diversos campos – muito longe de qualquer espécie de ecletismo superficial. Apesar de sua vasta erudição e memória, Bakhtin não tinha a pretensão entender, como especialista, de todas as áreas que hoje reinvidicam seu pensamento. Mas lançou uma base epistemológica muito fecunda para as Ciências Humanas, caracterizadas, por Bakhtin, pelo dialogismo, em que sujeitos diferentes interagem por meio de produção de discursos e interpretações, ao contrário das ciências da natureza, em que o sujeito examina um objeto mudo. Esta característica permite que seu pensamento permaneça válido, mesmo que algumas de suas observações pontuais sobre aspectos históricos ou antropológicos possam ser contestadas.

Ao inacabamento filosófico, estilístico e circunstancial da obra de Bakhtin, acrescente-se o caráter fragmentário de sua recepção. Só muito recentemente temos acesso a uma leitura cronológica do conjunto da obra de Bakhtin. No início sua obra foi publicada de forma desordenada: a primeira edição do livro sobre Dostoievski, em 1929; a segunda edição, em 1963; o livro sobre Rabelais, 1965; "Os estudos literários hoje: resposta a uma pergunta de revista *Novi Mir*", em 1970. Trabalhos mais antigos só foram coligidos e publicados a partir do ano de sua morte: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance, em 1975; e Estética da

criação verbal, em 1979. Para complicar este quadro, há também as obras assinadas por outrem, que, a partir de 1970 lhe foram atribuídas. Dessas, as que tiveram maior repercussão foram *Marxismo e filosofia da linguagem*, assinada por Voloshinov; e *O método formal nos estudos literários*, assinada por Medvedev.

Tendo permanecido no esquecimento a maior parte da sua vida, Bakhtin viu-se subitamente reconhecido tanto na então União Soviética quanto no Ocidente. Mas esse reconhecimento repentino transferiu ao Ocidente o mesmo caráter fragmentário da recepção na Rússia, com o agravante do desconhecimento do contexto original e com a interpretação marcada por um contexto estruturalista. O resultado foi um conhecimento muito parcial de sua obra, em que cada faceta parecia o trabalho de um pensador diferente. Assim, cada área apropriou do seu Bakhtin: tivemos Bakhtin, lingüista; o Bakhtin teórico da Literatura; o Bakhtin crítico de Dostoievski e Rabelais... mas só há pouco tempo pudemos conhecer mellhor o filósofo que dá unidade às diversas facetas dessa obra, cujo inacabamento lhe confere certa assistematicidade formal, mas não conceitual.

Esse caráter inacabado, dialógico, multifacetado e transdisciplinar da obra de Bakhtin rendeu-lhe apropriações que teriam que surpreendido o próprio filósofo. Essas apropriações revelam, por um lado, os perfis de seus intérpretes; por outro, certa abertura latente em sua própria obra. A primeira dessas apropriações é a do marxismo. Trata-se de uma assimilação meio desconcertante, se considerarmos que o próprio Bakhtin era muito reticente em relação ao marxismo e tinha suas restrições à dialética.

A questão da autoria acaba tendo alguma influência nessa questão, já que as obras assinadas por Volochinov e Medvedev apresentam-se com a clara intenção de contribuir para o marxismo. A terminologia marxista também está muito presente nessas obras, mas quase não aparece nos textos assinados pelo próprio Bakhtin. Esta seria uma razão plausível para sua relutância em admitir ter sido autor ou mesmo co-autor dessas obras. Mais que desvendar esse mistério biográfico, importa admitir que Vochinov e Medvedev – sejam eles autores, co-autores ou copidesques – são os membros que dão o tom marxista ao hoje chamado Círculo de Bakhtin. Ainda assim, convém lembrar que era um marxismo ousado em relação às propostas ortodoxas do marxismo oficial da época – e grande parte desse caráter inovador se deve ao fundo conceitual que encontramos também nas obras assinadas por Bakhtin. Recorrendo à própria terminologia de Bakhtin a respeito da autoria – embora o filósofo se referisse ao romance[8] – podemos dizer que, independentemente de quem tenha sido o autor-pessoa desses textos, há muita presença do autor-criador Bakhtin nesses textos. Por outro lado, há mais marxismo nos autores-criadores dos textos assinados por Volochinov e Medvedev que no autor-criador Bakhtin. Quanto ao autor-pessoa, sua relação problemática com o marxismo oficial transparece em alguns fatos da sua vida, na própria questão da autoria e nas declarações dadas a Viktor Duvakin. Portanto dizer que Bakhtin é marxista faz mais sentido quando se tomarmos o nome do filósofo como metonímia do que chamado Círculo de Bakhtin.

Por razões óbvias a apropriação marxista foi a primeira; mas não foi a única. Toda a polêmica travada por Bakhtin com o Formalismo e o Estruturalismo não impediu certa apropriação estruturalista de sua obra, quando o amplo conceito de

8 Bakhtin referia-se às relações entre o autor-criador e seus personagens. Ao utilizar os mesmos conceitos para os textos teóricos, cometo uma extrapolação – entre tantas que já foram cometidade pelos intérpretes de Bakhtin – que, no entanto, considero pertinente, como forma de responder à questão da autoria, e principalmente, do marxismo, em termos não-biográficos.

dialogismo, foi reduzido, de maneira formalista, ao conceito de intertextualidade. A própria noção de relações entre textos embora dialógica, não convém a um pensador que se preocupava, antes de tudo, com o discurso e sua manifestação por meio dessa combinação de regularidade e singularidade que são os enunciados, relacionados com gêneros específicos.

Entre tantas apropriações do pensamento bakhtiniano, podemos destacar a relação com os Estudos Culturais e até mesmo com algumas teorias pós-modernas. Em ambos os casos, a relação se dá mais pela fecundidade e abertura do pensamento de Bakhtin do que pelo âmbito dos objetos e pela coincidência de concepções gerais. Pelo menos no que diz respeito ao objeto de suas pesquisas, Bakhtin não pode ser considerado um precursor dos estudos culturais. Em Literatura, seu repertório é o mais canônico: Dante, Rabelais, Goethe e Dostoievski. Mas sua obra tem aspectos teóricos que serviram de apoio aos estudos culturais, como mostram as constantes referências a Bakhtin por Stuart Hall.

Em primeiro lugar, certa porosidade do conceito de literatura, com uma atenção profunda ao que a Literatura tem em comum com os outros discursos. Veja-se, por exemplo, seu conceito de gênero, que abrange em um *continuum*, os gêneros do discurso em geral e os gêneros literários[9]. Além disso, embora não seja um teórico da oralidade, sua atenção à língua falada, particularmente à entonação como sinal valorativo, também colaboram para esses estudos. Da mesma maneira, contribui a sua noção de enunciado, em que se pressupõe uma relação dialógica e axiológica, nem sempre pacífica, entre interlocutores reais ou virtuais. Mas a maior contribuição involuntária de Bakhtin para os estudos culturais encontra-se no livro sobre Rabelais. Ao contrapor a cultura popular à cultura erudita, vista como oficial, Bakhtin, dando nova luz a um autor decididamente canônico, lançou concepções que seriam de grande utilidade para a justificativa da exploração de novos objetos pelos estudos culturais. Certamente não se pode confundir a proposta bakhtiniana de analisar a literatura com base na sua integração com o todo da cultura com a definição de novos objetos pelos Estudos Culturais, mas também não se pode deixar de verificar que suas concepções sobre a literatura e a cultura – mesmo como resposta a um materialismo histórico mais superficial – contribuíram para a problematização da própria literatura e das relações entre cânone e poder por parte dos teóricos dos Estudos Culturais[10].

A remissão a Bakhtin pelos adeptos dos estudos pós-coloniais se explica de maneira semelhante a sua apropriação pelos estudos culturais. O problema da colonização e suas seqüelas não fazem parte do âmbito, já bastante vasto, do pensamento de Bakhtin. Entretanto a valorização da alteridade, como parte inalienável do processo dialógico, as considerações que, de certa forma, remetem a questão do local da enunciação, que também é um local da cultura, enfim, o caráter antropológico do seu pensamento, torna a obra de Bakhtin atraente para aqueles que estudam as relações entre colonização e literatura.

---

9 O conceito de gênero não se refere à divisão clássica em lírico, épico e dramático, mas a cada forma literária específica, vista não como pura forma composicional, mas como resultados históricos dos processos discursivos. As noções de lírico, épico e dramático, entre outras – como conteúdos valorativos integrados nas formas – fazem parte daquela dimensão que Bakhtin denomina "objeto estético".

10 Na verdade Bakhtin, assim como Gramsci, foi apropriado como uma resposta, no âmbito do marxismo a concepções que viam de maneira muito automática as relações entre infraestrutura e superestrutura. Não deixa de ser interessante verificar que os estudos culturais, ao reivindicar base marxista, trava polêmicas com outras vertentes do marxismo. Trata-se, portanto, de uma nova forma de apropriação de Bakhtin pelo marxismo...

A relação de Bakhtin com as teorias da pós-modernidade é mais problemática. Antes de tudo cabe lembrar que as reflexões sobre a pós-modernidade tomam várias direções. Alguns poderiam associar o inacabamento bakhtiniano, a noção de Lyotard de fim dos "grandes relatos", o que seria certamente seria precipitado. A contraposição de Bakhtin entre o pensamento puramente teórico e o pensamento participativo, bem como sua rejeição da dialética, não implica a rejeição pura e simples dos grandes relatos, mas uma interpretação flexível, não-dogmática. A religiosidade de Bakhtin – e, de certa forma, seu apego às grandes obras do cânone – nos leva a duvidar de que fosse um partidário do apregoado fim dos grandes relatos. Mas sua visão opõe, sem dúvida, à rigidez do grande relato épico, a maleabilidade e o inacabamento do grande relato romanesco[11]. Em outros termos bakhtinianos: trata-se não da abolição, mas da *prosificação* dos grandes relatos[12].

Mas qualquer associação de Bakhtin com a pós-modernidade é impertinente se não levarmos em consideração os diferentes contextos do pensamento de Bakhtin e daquele dos teóricos contemporâneos da pós-modernidade. Bakhtin responde, de maneira que muitos consideram alegoria e alusiva – ou "esopiana", para retomar o termo utilizado por Emerson e Morson – ao totalitarismo estalinista. Já os teóricos da pós-modernidade pensam a partir do capitalismo avançado, com características que se acentuam com o fim da guerra fria e com o incremento da globalização[13]. Seria errôneo, portanto, ver em Bakhtin um precursor das teorias da pós-modernidade. Do mesmo modo, seria precipitado alinhá-lo com as diversas correntes pós-estruturalistas por causa de suas críticas ao Estruturalismo.

De qualquer maneira, Bakhtin é referência constante, naquele tipo de teoria, que, em vez de procurar reflexões mais amplas e vagas sobre o contexto da pós-modernidade, concentram-se em características da arte pós-moderna, como é o caso de Linda Hutcheon. Em seus estudos da arte pós-moderna, Linda Hutcheon destaca o papel da paródia e da ironia na contemporaneidade, valendo-se das reflexões de Bakhtin sobre a paródia. Neste caso, trata-se, principalmente, de aproveitar uma concepção de paródia que ultrapassa a noção clássica de "canto paralelo", em geral de tom burlesco, em favor de uma estilização bivocal tensa, em que as diferenças ideológicas entre os discursos estilizado e discurso estilizador são exploradas. Neste caso, a associação com Bakhtin é mais pertinente, pois o filósofo é não para a explicação puramente sociológica do contexto pós-moderno, mas para uma análise de obras de arte específica, que se valem de suas fecundas reflexões sobre língua e literatura. Pelo viés negativo – em sentido oposto ao de Linda Hutcheon – Bakhtin também poderia ser lembrado a respeito da distinção entre a riqueza da paródia e a pobreza do pastiche, tal como caracterizado por Frederic Jameson.

Todas essas apropriações contemporâneas, umas talvez mais pertinentes que outras – ou, melhor, umas formas mais pertinentes que outras – dão mostras da vitalidade do pensamento de Bakhtin. Cabe, a respeito disto, lembrar o dito espirituoso, citado pelo próprio filósofo de que "os antigos gregos não sabiam que

11 Neste caso, penso nas noções de épico e romanesco como espécies de *ethos* que ultrapassam o âmbito da literatura. Em contrapartida, podemos pensar em uma maneira epicizante ou romancizante de leitura, embora a própria expressão "grande relato", por si só, já tenha uma conotação épica.

12 Penso no termo "prosaística", utilizado por EMERSON e MORSON, referindo-se à valorização do quotidiano e do singular tanto no pensamento filosófico como na prosa artística.

13 Caryl Emerson refere-se ao contexto de recepção de um "pós-modernismo pós-comunista" na Rússia, mas não conheço nenhum pensador russo que se identifique como pós-moderno, nem seria apropriado atribuir um caráter "pré-pós-moderno" a Bakhtin...

eram antigos gregos". Dado o contexto em que produziu sua obra, Bakhtin já esperava que uma recepção favorável fosse influenciada por uma suposta filiação marxista – que ele negou de maneira mais ou menos explícita – assim como, mesmo identificados como marxista, ele e outros membros do seu círculo pagaram seu preço por não se seguirem a linha do marxismo oficial do governo de Stalin. Mas, certamente, Bakhtin nunca imaginou que seria referência para os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Coloniais e algumas reflexões pós-modernas... De qualquer maneira, essas apropriações – muitas vezes polêmicas – estão em conformidade com aquela atitude, valorizada por Bakhtin, de observar, no estudo de sociedades passadas, mais do que as próprias sociedades enxergavam de si mesmas.

A diversidade de apropriações decorre do fato de o pensamento de Bakhtin ser construído em um sistema teórico aberto (inacabado), em oposição aos sistemas totalizantes fechados. Como conseqüência de sua própria riqueza e abertura do seu pensamento o pensamento de Bakhtin tem sido invocado em defesa de posições às vezes divergentes. Isto decorre, em parte, do novo ambiente de recepção; em parte, da abertura de uma obra que – sem perder o rigor que lhe é pertinente[14] – acaba por adquirir certa autonomia em relação ao autor. Mas não é desejável que esta variedade de recepções gere uma acomodação que transforme o pensamento em uma espécie de panaceia, em que seus conceitos, assimilados de forma superficial, sirvam indiscriminadamente para qualquer coisa. Interessa antes que essa diversidade promova esta forma de dialogismo, que é a polêmica. Filósofo do dialogismo, Bakhtin certamente preferiria recepções diversas, mesmo que polêmicas, a uma recepção dogmática[15].

Referências

ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Tr. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Tr. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucite; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

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

_____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de *Towards a philosophy of the act*. Austin: *University of Texas Press*, 1993.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tr. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____ . *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tr. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo*: conversas de 1973 com Viktor Duvakin. Tr. Daniela Miotello Mondardo.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2005.

_____. *Bakhtin*: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2006.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tr. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

14 Uma cientificidade diferente da cientificidade da ciência, no dizer do próprio Bakhtin.

15 Compreender, para Bakhtin, não consiste somente em recuperar o pretenso sentido original do texto, mas em acrescentar sentidos trazidos pela experiência e conhecimento do sujeito que interpreta.

EMERSON, C. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tr. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Lia Sovik; tr. Adelaide La Guardiã Resende et allii. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Tr. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, M. A. (org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias, práticas*. Tr. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1993. p. 25-44.
LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
MORSON, G. S.; EMERSON. C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma Prosaística*. Tr. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
STAM. R. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. In: KAPLAN, M. A. *O mal-estar no pós-modernismo: teorias, práticas*. Tr. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1993. p. 149-184.
ZANDWAIS, A. (org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005.

João Wanderley GERALDI[1]

Linguagem e máscaras identitárias, exigências para inserção no mundo global

Ó senhor cidadão, ó senhor cidadão,
eu quero saber
com quantos quilos de medo
se faz uma tradição?
(Senhor Cidadão. Tom Zé)

1. Velocidade e a mobilidade: embotamento da capacidade de se surpreender

Boaventura de Sousa Santos (1994), na quinta perplexidade que lança como desafio à imaginação sociológica, afirma que a intensificação das interdependências transnacionais faz com que as relações sociais pareçam cada vez mais desterritorializadas. Os limites antes impostos por elos como nação, costumes, língua e ideologia foram ultrapassados, e a mobilidade de todos por todos os territórios, reais ou simbólicos, poderia ser considerada como uma característica acrescentada àquela com que sempre nos definimos enquanto sociedade moderna – a do tempo e da velocidade.

Escolhendo o tempo como seu emblema, nossa sociedade fez da mudança acelerada seu apanágio. Sua organização e as estratégias técnicas, econômicas e administrativas que a estruturam estão sempre acelerando a história dos acontecimentos e das invenções (Guillaume, 1998:109). Muito antes de os sujeitos sociais se acostumarem ao recente, outro novo recente já o substituiu. Cazuza cantaria: *o tempo não pára!*, mas a este tempo não há mais que se dar o sentido tradicional da mitologia do deus Kronos que mata suas criaturas no transcurso do tempo. O tempo da velocidade é o tempo da exigência de um novo contínuo, sem

1 Professor titular aposentado da Unicamp. jwgeraldi@yahoo.com.br

transcurso temporal: tudo é substituído e deve ser substituído com pressa. Gerar o lixo talvez tenha sido a conseqüência mais desastrosa desta velocidade.

Enquanto homens vulgares, nós nos constituímos pelas táticas infiltradas por hábitos, crenças, representações, resistências. Tudo produto de um tempo não veloz que construiu o líquido amniótico da cultura em que respiramos e com que e em que nos identificamos. Na história (tempo) e na cultura (ação coletiva de homens ao longo do tempo) nos fazemos o que somos. Mas a velocidade das organizações modernas exige outra tática de sobrevivência: há que abandonar identificações culturais, costumes estabelecidos e crenças ou representações para aceitar que o ontem hoje é obsoleto. Na expressão de Bauman (2008:114):

> Na verdade, a mensagem transmitida com grande poder de persuasão pela mais efetiva mídia cultural, a mensagem lida com facilidade por seus receptores é a mensagem da indeterminância e maciez essenciais do mundo: tudo pode acontecer e tudo pode ser feito, mas nada pode ser feito apenas uma única vez e durar para sempre – e seja lá o que for que aconteça, chega sem se anunciar e vai embora sem avisar.

À aceleração do tempo, a mobilidade num mundo globalizado pelas novas tecnologias, e supostamente também pela economia, parece trazer a pá de cal: as identidades com que nos definimos como pertencentes a uma cultura, a uma nação, a um povo evaporam-se. O sólido estaria se desmanchando no ar. Somos 'trans' ou 'pós' qualquer coisa que, talvez, nunca tenhamos chegado a ser.

Dentro destas categorias do tempo e da mobilidade, que identidades os sujeitos sociais devem preencher para transitarem no mundo alargado das relações e espacialmente apequenado graças às novas tecnologias de comunicação? Há inúmeras respostas a esta pergunta. Gostaria de salientar uma delas: a capacidade de não se surpreender.

Uma das máscaras identitárias sob a qual somos chamados a nos esconder para sermos contemporâneos, atualizados, estarmos neste mundo de vertigem, resulta do embotamento de uma de nossas qualidades: a capacidade de nos surpreendermos. De olhos atentos, uma criança olha o novo com surpresa! Seria gesto infantil o homem atual assumir a mesma posição. Como tudo muda, como tudo se desloca, nada deve surpreender e tudo deve ser tributado ao progresso, ao desenvolvimento, naturalizando esta crescente necessidade do novo. Paradoxalmente, o novo é o que não existia, mas é o que era já esperado. O flâneur não precisa das galerias para se deixar olhar e para olhar. É-se flâneur em qualquer parte: desfila-se virtualmente por toda parte, sempre sem se surpreender com nada porque toda novidade, tecnológica ou não, já estava na ordem do dia, estava por acontecer, viria não se sabia a hora e se faria obsoleta sem qualquer aviso prévio. E o olhar dirigido para todos os lados deve ser móvel, rápido, fragmentário. Quase turista. A mobilidade pelos espaços de outras culturas não dispõe de tempo para qualquer hibridização enriquecedora da experiência humana: o tempo é apenas o do consumo, cada lugar e sua história são mercadorias a serem olhadas, por suas superfícies salientes. O tempo de um flash da máquina fotográfica: registro a ser guardado e rapidamente esquecido por que outra mercadoria já se oferece.

Como esta sociedade não tem tempo a perder – tempo é dinheiro e tudo se mede pelo dinheiro – os velhos processos de construção de artefatos, entendidos estes como instrumentos forjados ao longo do tempo, imemorial em seus começos, sem assinatura e sem data, mas em constante mutação pela prática humana, deixaram de ser considerados progressos da humanidade, avanços significativos. Vale mais a invenção que se implanta de um dia para o outro, numa vertigem sem tempo para

com ela construir artefatos. Não se trata, obviamente, de preferir a enxada ao computador. Trata-se de aceitar que um e outro são produtos do esforço e inteligência humanos. Não se pode esquecer, entre professores, por exemplo, que o quadro de giz também é tecnologia! E que os primeiros professores que os usaram foram presos, porque o quadro permitia tornar a construir, no momento, escritos interpretativos que não pré-existiam ao diálogo de sala de aula. Como a verdade já estava dada, como imaginar construí-la?

Sem tempo a perder, móveis mobilizados, os sujeitos tem que vestir a máscara: tudo ver, tudo consumir e com nada se surpreender para se mostrar um homem de seu tempo.

2. O paradoxo aparente ou a construção da capacidade de apagar semelhanças

Existe outra implicação no desafio apresentado por Boaventura Sousa Santos: a desterritorialização das relações sociais parece construir uma sociedade global sem fronteiras. No entanto, paradoxalmente, basta olhar para os mapas políticos da Europa e África da segunda metade do século XX, e encontraremos precisamente o contrário: a construção de fronteiras com o surgimento de novos Estados, alicerçados precisamente nas características consideradas como limitantes (crenças, costumes, língua e ideologia). A região dos Bálcãs, na Europa, é um bom exemplo do ressurgimento de nações, com o ressurgimento de culturas que pareciam enterradas para sempre depois de tantos anos de 'unificações' forçadas (sob os otomanos e depois sob os russos). Também em África, os limites desenhados pelos europeus para suas colônias, e a partir dos quais se quis fundar estados independentes, estão sempre a mostrar que outras são as linhas traçadas pela história, com nações dentro de um Estado, ou com nações divididas em vários Estados. Forçar os limites traçados pela colonização tem nos proporcionado um teatro de horrores. E não porque a África é menos culta. Os Bálcãs ficam na culta Europa, e algumas de suas regiões têm uma cultura multissecular, mas o teatro de horrores é da mesma ordem.

Isto implica reconhecer que paralelamente (e paradoxalmente) ao lado do processo de globalização econômica se forja um processo de revitalização de diferenças, com regionalismos que identificam cada pequeno pedaço do planeta global. Aliás, a única forma de sobrevida num espaço globalizado é nele inserir-se como distinto para se fazer notado. Eis o paradoxo: para ser global é preciso ser local. Novos Estados surgiram no final do século XX, aparentemente fundados em diferenças culturais essências. Localismos de toda ordem são invocados e sobrepujam todas as semelhanças. Apenas isso, ou há algo mais? Mais uma vez recorro a Bauman (2008: 112-113):

> A riqueza atual dos 358 "bilionários globais" iguala a riqueza combinada dos 2,3 bilhões de pessoas mais pobres (45% da população do mundo). As finanças, o comércio e a indústria da informação globais dependem, para sua liberdade de movimento e para a liberdade irrestrita de perseguir suas metas, da fragmentação política do cenário mundial. Poderíamos dizer que o capital global investiu em "Estados fracos" –isto é, em Estados que são fracos mas, mesmo assim, permanecem *Estados*. De maneira deliberada ou inconsciente, tais instituições interestaduais exercem pressões coordenadas sobre todos os membros ou Estados dependentes para sistematicamente destruir tudo que possa diminuir o livre movimento de capital e limitar a liberdade de mercado.

A Espanha pós-franquista também nos dá outro exemplo com a oficialização das diferentes línguas. O ressurgimento orgulhoso do catalão, do galego e do basco,

nunca desaparecidos, revela mais do que um simples modismo: é a ressurreição de uma cultura abafada pela opressão e também um modo distinto de se mostrar ao mundo global: mostrar-se diferente[2].

Não se creia, no entanto, que as diferenças somente se fazem notar entre *Estados fracos* ou entre parcelas de população dentro dos estados. A sobrevalorização da diferença faz parte da vida privada: a moda e as tribos urbanas podem oferecer um bom exemplo: é preciso ser igual à tribo, mas nela ser diferente nas milhares de mesmas camisetas, mesmas cuecas à mostra com grifes distintas, etc. A moda já passada – como tudo o que vem se vai sem avisar – as cuecas à mostra enquanto moda perderam totalmente sua origem e sentidos históricos: os policiais quando prendiam jovens imediatamente lhes tiravam uma arma possível: o cinto. Sair da delegacia sem cinto, com calça ou bermuda caída, com cueca à mostra, tornou-se símbolo que milhões de jovens pelo mundo adotaram sem sequer saber donde e como surgiu o que agora já foi moda e só distingue os desavisados.

Na indústria do turismo, é preciso achar um filão, um modo de se mostrar como 'capital' de X ou de Y: terra do sol; da areia branca; da igreja antiga; dos cinamomos, ou seja lá o que for que possa movimentar os mobilizáveis turistas. Importa construir uma distinção! Uma distinção que faça também de cada cliente um único, um distinto: tudo será feito segundo o seu gosto, a sua exigência, a sua personalidade: 'prime' entre tantos outros, sabendo que somos muitos, mas esquecendo os outros para se representar como distinto. Máscara da distinção. Esquecimento das semelhanças e do destino histórico comum.

Diz Manoel de Barros

> Nasci para administrar o à-toa
> o em vão
> o inútil.
> Pertenço de fazer imagens.
> Opero por semelhanças.
> Retiro semelhanças de pessoas com árvores
> de pessoas com rãs
> de pessoas com pedras
> etc etc.
> Retiro semelhanças de árvores comigo.
> Não tenho habilidade pra clarezas.
> Preciso de obter sabedoria vegetal.
> (Sabedoria vegetal é receber com naturalidade uma rã no talo.)
> E quando esteja apropriado para pedra, terei também
> sabedoria mineral.

Buscar semelhanças entre diferentes: modos solidários de compreender, fonte das metáforas que nos fazem sair do mesmo, ir além. No entanto, entre semelhantes parece que somente conseguimos ou queremos enxergar diferenças. Até a exaustão. Para compreender solidariamente? Para acolher a diferença? Ou para construir nichos de mercado?

Às diferenças inevitáveis dos processos de constituição das subjetividades que existem mesmo dentro de uma cultura específica, já que cada um de nós faz um distinto percurso de contatos com a alteridade e por isso mesmo internaliza os signos

2 Até mesmo diferenças lingüísticas antes consideradas variedades têm sido supervalorizadas e elevadas a línguas oficiais, como é o caso do mirandês, em Portugal. A sobrevalorização da diferença é própria dos tempos que correm, chamados de pós-modernos.

constitutivos de sua consciência em ordens distintas, a atualidade responde de forma verticalizada: é preciso aprofundar as diferenças e construir, com algumas delas, 'identidades' que conformem grupos consumidores: étnicos, etários, de gênero, profissionais, doutrinários, etc etc. No capitalismo contemporâneo, a diferença é fabricada. Há um fetiche da diferença em que investe o mercado para dela extrair lucros máximos. Identidades forjadas em benefício da construção de nichos de mercado. Ter identidades múltiplas reduz-se a transitar entre grupos consumidores: a cada vez uma identidade camisa de força em nome da liberdade! Não se trata de enriquecer a subjetividade pelo contato com a multiplicidade. Trata-se de adaptar-se a cada fragmento instantâneo da vida em um das identidades múltiplas disponíveis no mercado.

Numa sociedade descentrada em benefício da lógica do mercado, da desregulamentação, da concentração do poder econômico em que

> ... passamos de uma representação piramidal da sociedade, em que qualquer indivíduo era um cidadão em potencial, com possibilidades de ascensão social, para uma representação vertical dessa mesma sociedade, que separa os que estão dentro daqueles que estão do lado de fora. Esta modificação da nossa visão da sociedade afecta a nossa maneira de ser e multiplica os nossos receios. [...] esta crise da coesão social está ligada à crise da integração social e, portanto, à da identidade. (Mongin, 1998: 73).

É preciso que se compreenda esta expressão "sociedade descentrada" no seu ponto de origem: vivemos numa sociedade de riquezas concentradas. E para que a concentração permaneça como modo de sermos atuais, é preciso decretar, midiaticamente, a desconcentração, o fim das regulamentações, a suposta liberdade para todos. Decreta-se o fim das meta-narrativas num tempo de implantação de uma única meta-narrativa: aquela da liberdade de mercado.

E para que isso se faça palatável, entre semelhantes é preciso estabelecer uma diferença. O cômico é que nesta pós-modernidade da diferença, nunca fomos socialmente tão cartesianos! Não esqueçamos que um dos princípios de seu método é: estabeleça uma diferença.

Ao mesmo tempo em que se esvaziam as condições de possibilidade do exercício da subjetividade, que demanda a alteridade e a solidariedade com a alteridade (isto implica esforço para encontrar semelhanças), aprofundam-se diferenças para construir e justificar distinções, muitas delas criadas pelas desigualdades na distribuição da riqueza, mas camufladas como diferenças.

3. A servidão voluntária ou a máscara da produtividade

Não há sociedade de consumidores sem produção. É preciso produzir para ter o que vender, e como é preciso produzir o novo – mesmo que este apenas seja o retoque do existente, desde que apresentado com alardes de novidade – exigem-se inteligências investidas na produção. A máquina faz o que antes a força humana fazia. E o homem (alguns homens, na verdade) incluído no sistema é chamado a ser criador de mercadorias. A exploração capitalista da mão de obra chegou ao intelecto: capacidades de liderança, de improvisação e de criatividade passaram a ser moedas fortes no mercado. E nenhum setor da vida social pode escapar a esta lógica producente. Incluindo a universidade.

É com a vida universitária que gostaria de exemplificar esta necessidade do produzir constante, ininterrupto, maquínico, ressaltando as formas de sua introdução na vida acadêmica brasileira (mas não só brasileira).

Deixarei de lado um aspecto deste mundo: aquele da formação universitária que sempre demandou e demandará tempo. Como tempo é dinheiro, uma das formas de superar o impasse foi o aligeiramento nos cursos de graduação, valorizando ao mesmo tempo as atualizações constantes do egresso! Quer dizer, o egresso formado às pressas se fez um nicho de mercado para os cursos que o 'atualizam'. Não há tempo para qualquer sedimentação. O Tempo Grande, em que a poeira assenta, fazia o leito da cultura, as cascatas das rupturas e os deslocamentos profundos nos sentidos: tudo isso desapareceu em benefício das superfícies, dos pequenos desvãos, dos desvarios da produção em série.

E tudo é contabilizado, registrado, quantitativamente avaliado. Estabeleceu-se entre os docentes universitários brasileiros uma gincana que se chama DATACAPES: a recolha de informações anuais da produtividade acadêmica. Vale o número de trabalhos publicados. E pasmem: um artigo sobrepuja um livro, porque este resulta de longo tempo de trabalho e aquele apresenta aligeiradamente a novidade. Mas tem mais: uma conferência pública de abertura ou encerramento, proferida em geral por um convidado que se destacou ao longo da vida pelo tratamento dos temas da pauta básica do evento científico, tem menos valor do que uma comunicação, porque esta traz o resultado da pesquisa de ontem, enquanto a conferência é produto de uma arregimentação do pensamento que desvela um percurso longo de vida intelectual.

Foi preciso responder às críticas dos critérios quantitativistas. Criou-se, no Brasil, um elenco qualificado das revistas publicadas, dos eventos científicos organizados, e muito brevemente sairá o das editoras 'válidas'. Chamam a isso de QUALIS. Não importa a influência que um texto publicado venha a ter, o que um dito pode mobilizar: importa que ele tenha sido publicado numa revista bem avaliada pelo sistema, mesmo que ninguém o leia além dos pareceristas *ad hoc*, leitores privilegiados e tidos como especialistas. A partir de supostos critérios de qualidade, cria-se um sistema meritocrático que justificará a concessão de benesses chamadas bolsas de produtividade ou auxílios à pesquisa.

Estamos todos qualificados. Um artigo não qualifica mais uma revista; e a revista que qualifica um artigo. Conto uma história como me foi contada: uma revista, de que sou membro do Conselho Editorial como 'especialista', perdeu sua qualificação elevada de nível internacional A, o máximo da 'nota' do sistema, porque não tinha financiamento de nenhum órgão de fomento! Acontece que a revista sobrevive graças ao grande número de assinantes que têm e não precisa de financiamento público específico para sua edição e circulação! Isto, que é um valor em qualquer parte do mundo, até dentro do sistema que transformou conhecimento em mercadoria, deixa de ser um valor porque assim a revista não se submete à apreciação dos *pareceristas ad hoc* que indicarão se ela merece ou não um financiamento com recursos públicos. Moral da história (desculpem a velha expressão, sei que estamos vivendo uma época pós-moral!): terá que pedir financiamento público mesmo que desnecessário para recuperar sua nota máxima perdida...

Infelizmente, o Brasil apenas está fazendo o seu 'dever de casa'. A Europa também está fazendo o seu: a Carta de Bolonha obriga a pasteurizar suas histórias e suas universidades. Apagar as diferenças essenciais em benefício da produtividade; depois, criar artificialmente diferenças para atrair estudantes dos vários projetos de deslocamentos inter-universidades durante a formação.

Esboçam-se reações: como a publicação no exterior é mais importante do que a publicação nacional[3], e como 'no exterior' significa na prática publicar em alguma

3 Fiquei surpreso quando soube de colegas portugueses que suas publicações no Brasil não são consideradas como no exterior ou não têm o mesmo peso de uma publicação genuinamente no exterior! Uma nova forma de colonialismo inconsciente estaria se hospedando nas fundações de ciência e tecnologia?

revista norte-americana ou inglesa, em língua franca (franca para quem?), ou seja, em língua inglesa, intelectuais europeus vem repudiando este sistema de avaliação. Uns porque reconhecem que alguns temas são locais, sem interesse 'internacional'; outros porque – pasmem! – isso vai significar uma demanda muito grande para as 'grandes' revistas, criando dificuldades de avaliação e trabalho inútil de leitura de textos sem interesse geral... No entanto, ao menos no Brasil, o que predomina é o discurso da servidão voluntária: cada qual se safa a cada ano e a cada novo ano novas formas de exigências serão feitas[4]. Até quando?

Certamente isto tudo está muito longe de nos tornar produtivamente mais humanos[5]. Segundo Bárcena (2001:95), "o que nos faz humanos não é tanto a nossa racionalidade, mas a capacidade para nos deixarmos afetar – na vida afetiva – pelos outros". Haverá tempo para se deixar afetar quando se tem que produzir constantemente? Na universidade da produtividade não há tempo para o Tempo Grande, nem espaço para a sabedoria, a que Benjamin chamou de lado épico da verdade. Porque sabedoria implica conhecimento e vida, e não mero registro de resultados de experimentos.

Para finalizar esta discussão sobre a máscara identitária da produtividade, retomo aqui o velho ensinamento bakhtiniano: todo texto entra na cadeia infinita da comunicação; responde e se abre para respostas. Revela uma compreensão e será objeto de compreensão. No mesmo sentido de Bakhtin, Steiner (apud Bárcena, 2001:79) afirma que "a autêntica experiência de compreensão, quando nos fala outro ser humano ou um poema, é de uma responsabilidade que responde. Somos responsáveis diante do texto, da obra de arte ou da peça musical num sentido muito específico: moral, espiritual e psicológico ao mesmo tempo". Como uma resposta responsável pode ser construída sob a pressão do tempo, da publicação urgente, da produtividade capitalista exigida do meio acadêmico, talvez o que poderia ser o último território de uma reação aos descentramentos da riqueza concentrada?

4. Em Moçambique, exemplo de multiculturalidade

Como outros *Estados* africanos, quase todos resultantes da divisão esboçada pelos potentes países europeus na reunião de Berlim em meados do século XIX, Moçambique é um país com inúmeras nações, algumas delas ultrapassando suas próprias fronteiras atificiais[6]. Por outro lado, estes mesmos *Estados* podem nos ofertar exemplos muito importantes para compreendermos os processos de constituição histórica de identidades, porque nos revelam os conflitos existentes e as vontades políticas de construção de uma unidade na diversidade.

---

4 Em certo momento de minha carreira, fui surpreendido por um "Anuário de Pesquisa" publicado pela Universidade. Obviamente a minha e a de muitos outros colegas não eram listadas no Anuário, porque não receberam no ano qualquer financiamento de órgão de fomento!!! Quer dizer, a pesquisa financiada pelo povo paulista que com seus impostos paga os nossos salários não é pesquisa financiada! Ainda que justifique o regime de dedicação integral à pesquisa e à docência! Era preciso mais: ter arranjado algum dinheiro extra para alguma coisa extra qualquer, mesmo que desnecessário, para poder se ver listado no Anuário de Pesquisa!

5 Antes que a noite chegue, é preciso recordar. Jacques Derrida pediu explicitamente em entrevista a Robert Maggiori para o jornal Libération, em 14 de novembro de 1994, que se **repense**, em vez de **abandonar**, a idéia moderna de humanismo. (cfe. Bauman, 2008:25)

6 A descontinuidade territorial de Angola, por exemplo, somente pode ser explicada a partir da história dos povos que compõem o Estado angolano.

Usarei aqui um exemplo extraído de um trabalho de Luiza Cortesão e Cuale Maio (no prelo)[7], para discutir o conflito de identidades que se desvela no relato apresentado pelo segundo autor citado, a propósito de um reunião por ele organizada em três encontros para recolher opiniões dos diferentes grupos a propósito dos procedimentos de ensino na Escola Primária Milagros Maboteque, localizado em Maniamba. Os grupos foram constituídos por representantes da comunidade, acompanhados pela anciã e rainha Anathima; 11 autoridades locais e 6 professores. As questões envolvidas diziam respeito ao uso da língua materna na escola (no caso, as línguas Yao e Nynja), e à valorização dos conhecimentos tradicionais da comunidade, num ensino centrado no aluno. Transcrevo:

Um primeiro debate teve lugar com as autoridades tradicionais de Maniamba. O debate desenvolveu-se tendo como temas:

> *Como eram educados nos tempos antigos e como são educados hoje os mais novos? Será que pode ser melhor ensinar a criança partindo do que sabe (ensino centrado no aluno)?*
> *Anathima (anciã) é a mulher mais respeitada na zona e é Rainha, cargo tradicionalmente ocupado por uma mulher que tenha acumulado muitas experiências em relação a usos e costumes de uma determinada região, neste caso Maniamba. Está acompanhada por outras nove pessoas entre homens e mulheres e ela expressou-se em língua materna (Yao): 'muito obrigado! Estou feliz porque vou falar das minhas dores e das dores da minha comunidade de Maniamba. Antes vou dizer o que ensinávamos aos mais novos, coisas que nós também fomos ensinados pelos nossos antecessores - danças, canções, caças, cerimónias fúnebres, ritos de iniciação, ritos de pedido de chuva, cerimónias de viagem, cerimónias de nascimento de um bebé, …! Tudo que se fazia era preciso de cerimónia (rezar) (para) autorização de bons espíritos".*
> *A transmissão desses ensinamentos é feita na base da participação directa, física e activa, experimentando tudo na companhia dos mais experientes da comunidade. Muitas manifestações 'são organizadas em tempos de fortuna', quer dizer, durante e um pouco depois das colheitas de cada ano. 'As autoridades do governo nunca poderão fazer parte nestes eventos porque eles têm lugar em tempo de férias (Dezembro e Janeiro), por isso, acho que será difícil chegar-se a um ensino feito com os valores locais'."…*
> *"Na dança, por exemplo, existiam quatro grupos etários para completar a banda: um grupo composto por mais idosos, um grupo composto por adultos activos, um grupo composto por jovens adolescentes, um grupo composto por crianças mais novas.*
> *Cada um destes grupos tem o seu valor próprio no ritmo da dança o que significa que a falta de um deles cria um fracasso na dança toda! 'É o que se verifica aqui actualmente em Maniamba e é esta a razão de dizer que ia falar da minha dor e da comunidade porque as cerimónias actualmente são incompletas: faltam os dois últimos grupos (…) Os conselheiros tradicionais, mestres de diferentes áreas, não têm emprego' porque o que ensinam não tem valor para o mundo de hoje. 'No tempo colonial, os conhecimentos tradicionais tinham um espaço na comunidade' embora no ensino formal não houvesse esse espaço."*
> *"Tradicionalmente não se deve ensinar teoricamente o que se deve fazer numa cerimónia fúnebre, pois que provoca azar. Como muitas outras coisas não se podem transmitir oralmente há por isso necessidade de demonstrar, na prática, e com exemplos concretos.*
> *Nesta sessão em que a Rainha Anathima basicamente falou sozinha em sua língua materna, tendo sido auxiliada apenas na tradução, foi notório o respeito que lhe reservam na zona. Ninguém tentou intervir sem a devida autorização da Rainha.*
> *Foi assim visível que o sistema de ensino incomoda este povo porque cria condições para o surgimento de vários grupos antagónicos, cada um com a sua razão. Este grupo de autoridades tradicionais defende, por exemplo (…) que nos últimos tempos não tem*

7 Agradeço à Professora Luiza Cortesão pela amizade e carinho com que me deu a ler os originais deste texto e pela autorização de seu uso antes mesmo da publicação do trabalho.

desenvolvido a tarefa de educar a nova geração. Os meninos aprendem no ensino formal a desprezar os seus ensinamentos …"

Um segundo debate teve lugar com sete elementos das autoridades administrativas:

O primeiro interveniente disse *"não quero deixar de dizer ao promotor deste encontro que somos nós que asseguramos a implementação das leis deste país ao nível desta parcela de Maniamba". (na minha opinião) … " o ensino partindo do conhecimento da criança deve ser uma questão mais complexa"… "as crianças sabem antes de ir à escola os ritos de iniciação, isto é, que não devem ir à escola, porque a escola não ensina a enterrar um morto!"… "que valor tem estes conhecimentos?"*. Um segundo interveniente afirmou que o que *"será necessário é promover muitos passeios na cidade de Lichinga, onde têm sinal televisivo e tem muita coisa boa que o aluno pode reter e não ficar fixado aqui em Maniamba"*. Um terceiro interveniente comentou *"que vai ser melhor, assim que tivermos energia eléctrica, porque muitos vão projectar filmes de outros países, o que vai despertar nos alunos uma grande atenção por actividades que podem trazer desenvolvimento. Digo isto porque se hoje perguntar a uma criança desta comunidade o que quer ser quando for grande responde que quer ser médico tradicional ou uma outra profissão desta visão limitada de Maniamba"*. O quarto participante afirmou que este tipo de ensino (centrado no aluno) *"vai trazer aquilo que os regimes passados evitaram e combateram com sucesso: o regionalismo e o tribalismo"*. Um quinto participante disse ainda *"espero que ao nível central se descubra que este ensino vai trazer graves problemas no seio das comunidades. Se se considerar que Moçambique é um país multicultural que cada grupo cultural valoriza a sua própria cultura me parece que este debate vem valorizar pequenos grupos culturais ao que me oponho"*. O sexto participante defendeu: *"como é que vamos assegurar a unidade nacional que o novo governo preconiza no seu mandato?"…* O sétimo diz: *"esta situação vai dar muita responsabilidade ao professor. Tem de ter a capacidade de conciliar os conhecimentos locais com os que o Ministério definiu para todo o país. Mas esta é uma situação difícil se tivermos em conta que os valores tradicionais são expandidos no meio do ano, alegadamente porque existe comida para todos…"*

Um terceiro debate foi realizado com seis professores.

Um primeiro entrevistado afirmou que *"dado o valor dos hábitos locais, pode ser muito difícil (o ensino centrado no aluno) pois requer a capacidade de conhecer esses valores da comunidade. Os alunos daqui, por exemplo, não sabem nada que tenha alguma ligação com os conteúdos de ensino"*. Um segundo professor afirma *"não quero categoricamente afirmar que os alunos não sabem algo de valor, contudo não têm capacidade de expressão para fazer chegar o conhecimento escondido dentro de si, por causa da língua, principalmente (…)". "Não estou de acordo com o uso da língua materna…"*. Um terceiro critica *"para falar de um ensino que se centra no que o aluno sabe, importa dizer que dar liberdade ao aluno desta comunidade seria manter o silêncio na sala de aula" (…) "a título de exemplo, a falta de cooperação desta comunidade em que, em plenas aulas, são levadas crianças para ritos de iniciação até 30 dias fora da escola. Como resultado, estes alunos perdem o ano"*. Um quarto professor defende que *" no caso da educação não se deve implementar a democracia porque as crianças ainda precisam de um empurrão"* e que *"num país em que as realidades são diferentes quer em línguas, quer em hábitos e costumes" "não deve democratizar o ensino"*. Mas, o quinto professor afirma que: *"o professor precisa de mudar de atitudes"*(…)*"se se considerar que muitos professores são autênticos mualismos ou catequistas, que seu ensino se baseia na repetição dos seus conhecimentos como acontece nas mesquitas e igrejas"* e *"o aluno vai também contribuir nestas mudanças de atitude, bastando para isso valorizar as experiências próprias. A comunidade tem que contribuir quer demonstrando suas práticas, quer convidando a escola para fazer parte de diferentes manifestações culturais, ao nível da região, o que vai semear a confiança entre esta e a escola"*. Finalmente o sexto afirma: *"não acho bom*

julgarmos algumas crenças como inválidas ou válidas, seja a nível das localidades ou em conteúdos oficialmente decididos pelo ministério da educação. Portanto a expectativa é de experimentar tudo, tanto o currículo local, como do currículo oficial ou geral dito das escolas do país".

Há aqui um embate entre culturas distintas, e um projeto de identidade possível no contexto destas diferenças. Uma primeira observação a fazer a respeito da questão da identidade possível é seu caráter volitivo, isto é, uma identidade não é dada e fixada desde sempre e para sempre. Ela é produto histórico e como tal resulta também de volições nem sempre as mesmas dentro de um grupo. Segundo Rajagapolan (2009)[8], as identidades são performativas e, ainda que históricas e resultantes também de injunções e interpelações, não perdem seu aspecto volitivo. O embate registrado no relato de Cuale Maio contrapõe explicitamente desejos distintos de identidades em construção neste momento histórico de Moçambique.

Inicialmente, consideremos a fala da Rainha Anathima. O povo é aqui apresentado como vítima de forças que lhe são superiores: as autoridades atuais cujas decisões são tomadas de forma centralizada. Ao mesmo tempo em que vai demonstrando como se ensina na comunidade, como a exigência de convívio contínuo vai constituindo modos de ser e de se identificar com o grupo, acaba por afirmar que *No tempo colonial, os conhecimentos tradicionais tinham um espaço na comunidade embora no ensino formal não houvesse esse espaço*. Este enunciado pode significar uma 'saudade' de um tempo em que cada cultura resolvia seus problemas de formação internamente, uma estratégia do colonizador de aparente não intervenção, com dominação absoluta da produção, da riqueza e das vidas dos colonizados. Mas também pode ser compreendido como um argumento muito forte – especialmente para o projeto central de construção de cidadania unificada com culturas diferenciadas – para alterações nos procedimentos escolares, respeitando não só calendários (épocas de colheita, caça, etc), mas também acontecimentos não previstos, o que exigiria da escola não só a incorporação da cultura local em seus procedimentos, mas um diálogo constante com a comunidade acompanhando sua vida para a ela adaptar a organização dos procedimentos de ensino. Em síntese: um convívio dialógico entre as identidades tradicionais e as identidades outras, possíveis, para estes mesmos sujeitos. Compreender a fala da anciã como uma demanda de imobilidade, repetição constante da tradição ou uma demanda de não intervenções seria desconhecer as táticas de sobrevivência dos fracos. Sob a máscara da vítima há outras indicações: hibridização cultural, tempo de construção desta cultura no diálogo entre aquela dita tradicional e aquela desejada pelo projeto político de nação.

Os depoimentos das autoridades locais revelam precisamente o aspecto volitivo da construção das identidades: é sempre um projeto político. Trata-se de construir uma nação, construir o homem novo, com base noutra tradição em que civilizar parece significar ocidentalizar. Esta identidade nova, no entanto, esbarra nas identidades pré-existentes e do embate pela força sairão os dois lados da mesma forma que entraram em conflito. Somente o diálogo e o tempo poderiam superar o embate entre a volição e a tradição, mas isto significa abrir mão de um 'projeto civilizador' pré-determinado, apostando na história e correndo os riscos da

8 Conferência "Identidade: uma questão do que queremos ser" proferida no I DIPRACS, 1º. Colóquio de Discurso e Práticas Sociais, realizado na Universidade Federal do Ceará em 12 a 14 de agosto de 2009.

construção de imprevistas identidades. Aliás, esta talvez devesse ser a função real do processo educativo:

> Quando por meio da educação nos pomos em contato com a cultura, nos humanizamos se essa cultura nos cultiva pondo-nos em relação com um contexto mais amplo que o reduzido âmbito em que cremos construir nossa identidade. Por assim dizer, desestabiliza a tranquilidade do nosso ser e de nossa identidade, ao nos por em relação com o outro de nós mesmos, com o que nos é estrangeiro. (Bárcena, 2001:95)

Os professores desvelam outra complexidade. A identidade profissional se põe em crise quando o 'ensinável' deixa de ser fixo. O conhecimento pronto, acabado, a ser ensinado, caracteriza o exercício da profissão, identifica o professor. Quando se abrem as comportas do ensinável, que identidade inventar para o 'ser professor'? A identidade perdida sustenta os depoimentos aqui relatados. Enquanto não se abrir mão do ensinar, em benefício do aprender com o Outro – e não esqueçamos que o professor é também o Outro do aluno – não se construirão pontes entre a identidade perdida e as identidades possíveis do professor. Isto requer que re-definamos na prática concreta a escola: não uma casa de ensino, mas uma casa de aprendizagem.

É das experiências de Moçambique e de outros países periféricos que poderão brotar indicações de caminhos desta construção dialógica, respeitosa do que é efetivamente diferença e não desigualdade social. Os chamados países avançados já perderam suas diferenças porque a elas sobrepuseram desigualdades na exploração muita e longa. Não dá para querer chamar agora de diferença o que é produto da desigualdade. E em nenhum deles – periférico ou não - dá para apostar no possível como uma negociação que vai mantendo o sistema de aprofundamento vertical e vertiginoso da desigualdade.

5. Por fim, um pouco sobre o engano das palavras

Batizamos como "Princípio de identidade" a igualdade cartesiana: A = A. E talvez tenhamos confundido a identidade com a igualdade. A igualdade se define racionalmente e inexiste na prática. A identidade é volitiva, contém intenção, está longe da abstração matemática. Apesar do logro das palavras, a identidade não tem a ver com o idêntico, com a repetição, com o espelho. O espelho, já ensinou Guimarães Rosa, são muitos. A identificação é produto de aproximações, e a identidade está sempre em construção nestas aproximações. Não se fixa, vai-se fazendo. Por isso é múltipla.

Somos múltiplos desde sempre, no processo de constituição de nossas subjetividades. Somos semelhantes por vivermos num mesmo tempo compartilhando um mesmo espaço. Mas os percursos não se fazem em série. Somos únicos e irrepetíveis, como os acontecimentos de que participamos. Deles extraímos o que aprendemos, e o que aprendemos somente nos ajuda a reconhecer num acontecimento outro a emergência do passado que adquire agora um sentido outro. Os modos de funcionamento da linguagem talvez possam inspirar nossas ações de construções identitárias.

> A linguagem é uma arma mortal. Como a poesia, está carregada de futuro, mas também de passado. A história da linguagem, a história que nos permite falar, a história de nossos ritos de iniciação – as palavras que primeiro aprendemos a reconhecer e depois a criar por nós mesmos, as primeiras leituras realizadas através das quais começamos a nos amarmos pela primeira vez, pelo mero fato de termos nascido – é a história do que se construiu, do que se edificou, mas é também do que se destruiu. (Bárcena, 2001:115)

Estar atentos ao futuro, sem querer controlá-lo em suas imensas possibilidades, exige que cuidemos no presente para que a variedade não morra pela foice da desigualdade, pois sua morte significará o desaparecimento do lócus de enriquecimento da experiência humana, enriquecimento que somente tem sentido quando as partes que entram em diálogo dele saiam afetadas, sem querer ser uma a síntese da outra. Que permaneçam ambas, mas nunca iguais depois do contato vivificante das alteridades. Para realizar isso, só os fraseadores poderão ajudar:

> Hoje eu completei 85 anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião eu escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Eu queria ser fraseador. Meu pai fico meio vago. A mãe abaixou a cabeça. Então meu irmão mais velho pergunto: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse meino pra ele deixar de variar. Meu pai continuou meio vago. Mas não botou enxada. (O fraseador. Manuel de Barros, do Caderno de Rascunhos).

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
BÁRCENA, Fernando. *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos, 2001.
BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.
BAUMAN, Zygmunt. "Unidos na diferença". In: _____. *A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008. p. 110-126
CORTESÃO, Luiza e MAIO, Cuale. *Raízes culturais ameaçadas e/ou sentidas como ameaçadoras? Práticas e inculcação de valores*. Porto. No prelo, 2009.
GUILLAUME, Marc. "A competição das velocidades". In: Morin, E. e Prigogine, I. op. cit. p. 103-116.
MONGIN, Olivier. "O desencantamento democrático". In: Morin, E. e Prigogine, I. op. cit. p.65-89.
MORIN, Edgar/PRIGOGINE, Ilya. *A sociedade em busca de Valores. Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*.
SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
SPÍNDOLA, Pedro (org). *Celebração das coisas*. Bonecos e Poesias de Manoel de Barros*. Livro/presente em homenagem aos 90 anos do poeta – 19.12.2006. Campo Grande. Projeto, planejamento visual e edição: Pedro Spíndola. pedro@spindola.com.br

Juliana Bernardes TOZZI[1]

Enunciados e Verdades Imanentes

> O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua

1 Mestranda do Grupo Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE), da Faculdade de Educação/ Unicamp. Texto produzido com apoio do CPq-Brasil.

> efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (Nietzsche)

Neste texto, proposto como ensaio, compartilho alguns pensamentos que me introduzem ao objetivo que venho me propondo de tentar percorrer uma análise das imagens e das representações instituídas e mais legítimas que, em um tempo e sociedade determinados, se articulariam a um campo cultural cujos produtos se valeriam deste processo de instituição para firmar-se e impor-se. Tento pensar este campo enquanto espaço de embate em que jogam "vozes outras" (com ideários distintos e distintivos), ainda que não ocupando aí posições "dominantes".

a) A linguagem e o humano

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Em primeiro lugar, tomo que considerar qualquer material imerso na atividade humana de comunicação exige a compreensão das consequencias trazidas pelo entendimento de que esta é uma produção historicamente determinada.

Assim, uma das premissas que me acompanham é de que a fala e a escrita, estes veículos anunciadores de imagens e das ideias dos discursos sociais, contam da atividade de *fabricação* humana, constituída pelo estar no mundo dos sujeitos, de seus grupos e comunidades.

Matéria produzida pelo humano, forma fabricada de atribuir, recriar, perpetuar ou transgredir significação para as coisas do mundo, a linguagem parece, num diálogo de premissas materialistas, adquirir possibilidade de discussão enquanto produção que reveste, permeia, perpassa e transpassa todas as atividades culturalmente constituídas e sendo por meio destas continuamente reinventada.

Assim, de início, ao tomar materiais do escrito de um tempo e espaço social pretendendo a análise dos ideários aí dados a conhecer, concebo estes sentidos como pertencentes à produção cultural do humano, de modo histórico e circunstancialmente localizado – articulados simbolicamente a um *antes*, a um *agora* e a um *depois* ao qual se fundem (1) imagens e concepções da realidade, (2) intenções de comunicação e (3) possibilidades (outras) dadas pela reinvenção do ato de significar as coisas.

b) Comunicação: enunciados como *elo*

Interpretando, com Mikhail Bakhtin (2003), os enunciados enquanto as unidades básicas de sentido pelos quais podemos abordar a instigante tarefa de compreensão das situações comunicativas da atividade humana, o que se coloca introdutoriamente para a minha tarefa é a insistência na premissa que entende um enunciado como *elo,* pelo caráter de *endereçamento* que o constitui. Enunciado que, vale sempre acentuar, conforme ensina a análise do mesmo autor, jamais se propõe envolto a uma suposta neutralidade nesta sua vida propositiva.

Ora, se o que se pensa se pensa sempre de um lugar para outro, poderíamos imaginar os enunciados enquanto *matéria do pensamento itinerante* por essência: que parte de um espaço para deslocar-se e constituir novas penetrações em outros – de modo a continuar vivendo no movimento das práticas de apropriação dos homens e das mulheres.

Esta perspectiva recorda as colocações do historiador Michel de Certeau (2007) que, ao estudar o modo como as práticas populares reinventam as formas instituídas de apresentação do mundo, ressalta o movimento da criação inerente à apropriação cultural dos sujeitos históricos que as tomam como objeto de sua atividade. O autor vai, então, dizer com relação à propriedade dos materiais da escrita:

> A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um "recebido", e o que sai dela é um "produto". As coisas que entram na página são sinal de uma "passividade" do sujeito em relação a uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas de seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior. (p. 226)

Este caráter de interatividade que reveste todo ato comunicativo e seus produtos, mediante a linguagem é, então, como Bakhtin (2003) nos ensina, permeado pelo sentido relacional, dado *pelo* e *através* do campo da sua configuração:

> A expressão do enunciado, em maior ou menor grau *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados dos outros e não só a relação com os objetos do seu enunciado... (p. 298)

c) Porque quem fala, *se* fala...

Quando passo a considerar, então, dada a não-neutralidade dos enunciados, que quem fala, fala sempre de um lugar e com uma intenção constituída *por*/ *neste* lugar, passo a reconhecer os conteúdos das mensagens comunicativas aí faladas como veículos anunciadores de valores, ideias, concepções e, enfim, formas de se sentir, pensar e reagir às coisas do "vasto mundo" que são próprios de determinados grupos, ainda que não possam ser desprendidas da cultura de um tempo e espaço social maiores.

Aproximo-me, então, da aventureira tarefa de tentar compreender como as coisas declaradas na cena social se compõem em uma rede de enunciação que *compartilha* e *distingue* – por isso que os enunciados passam, para mim, a poderem ser discutidos enquanto matéria daquilo que se pretende dizer (com a pretensão do dizer legítimo), de modo jamais neutro ou isento dos lugares que se ocupa.

Assim, quando penetramos a lembrança de cenas que retratam os movimentos do social nas propostas de divulgar, difundir e instaurar determinadas verdades de valor, lemos e escutamos posicionamentos que dizem, propõem seus dizeres e que, ao fazê-lo, *se* contam – o que significa que contam da participação histórica de seus agentes no mundo, a qual jamais poderia ser justificada em termos de uma essência de estar "a-histórica", "a-circunstancial".

Como Grillo (2003) nos convida a pensar, a articulação do estudo do enunciado considerando esta produção imersa em um *campo* em que se posicionam diversos agentes que lutam pela legitimação de seus dizeres e de suas práticas (perspectiva interpretada à luz dos trabalhos da Sociologia da Cultura de Pierre Bourdieu: 1996), pede que consideremos os aspectos sociológicos envolvidos na produção, recepção e circulação dos enunciados. Esta perspectiva pareceu-me ser ilustrada por Bakhtin com maestria e notável originalidade na obra *"Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais"*.

Disto, sou levada a concluir que todo e qualquer conteúdo trazido por um enunciado – considerando a sua produção em uma cadeia comunicativa

historicamente constituída e a sua proposição em um campo com regras próprias de dizeres e formas de se dizer – deve ter a interpretação das representações por ele evocadas/ sugeridas enquanto *"... produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se [insinua] docemente no mundo social..."* (BOURDIEU, 2003, p. 40), as quais, por meio de não lineares processos históricos, se instituem como verdades de valor e de sentido imanentes.

Através do sentido quase que universal assumido por determinadas mensagens que se instituem enquanto "representações oficiais", ou "partilhadas por todos", urge que elas sejam revisitadas como construções das instituições, das organizações e dos cérebros que adquiriram o direito de por uma época falar, a fim de se discutir como, mesmo na hegemonia delas, outras vozes se articulam e se compõem.

d) Falas "instituídas"

> Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom... em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas... Sempre existem essas ou aquelas idéias determinantes dos "senhores de pensamento" de uma época, verbalmente expressas... (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Tomar com Bakhtin que "não falamos sozinhos" pode significar, então, o entendimento de que, em primeiro lugar, nossa imersão nas situações de comunicação é ativa porque em nós ecoa o diálogo com *o outro*, este outro interagente de nossa fábrica verbal – e de nossas palavras que funcionam, então, no movimento iminente e contínuo da proposição.

Significa ainda a compreensão de que somos falantes daquilo que, por meio de nossa síntese, se recria de significação, porque antes de tudo a fala é *herdeira*: não só do que virá, mas do anterior que a torna possível e a constitui no potencial que celebra.

Mas como operar com a identificação e a compreensão daqueles discursos instauradores das "verdades" mais legítimas de uma sociedade que por artimanhas inúmeras instituem-se a-temporal e a-espacialmente?

De que forma reconhecer a polifonia de vozes que os constituem resgatando a tradição que os compõem na arqueologia de sua constituição?

Como cultivar a sensibilidade e intelectualidade operante de identificar as marcas de representações criativas ou distintivas dos grupos que sobrevivem ou contra-vivem em relação aos mesmos?

Estas são algumas indagações e apontamentos que trazem um sentido reticente, o qual tenta aqui se mover por caminhos de aprofundamento teórico reclamados pela inusitada condição do "sujeito-pesquisador dos começos", com seus não-saberes e primeiras considerações e perguntas – as mais iniciantes talvez – e que aqui se compartilham.

Destes apontamentos iniciais e provisórios, escolho que fique, na sua hora conclusiva, a dúvida trazida pela voz de quem é "das coisas da filosofia". Nessa voz, há muito do que quero melhor explorar e que eu poderia, genericamente e sem as especificidades trazidas pelo objeto de meu estudo, traduzir pelas questões: *"como dialogar com as representações que orientam a atividade dos agentes culturais na proposição de produtos que classificam públicos para a circulação dos mesmos? Como estas representações poderiam ser discutidas em termos de representações compartilhadas e/ ou distintivas em uma rede de enunciação verbal própria de um*

campo produção? Como ler, por meio delas, a cultura de um tempo e de uma sociedade que se conta?

Entre as representações (CHARTIER, 1996) de um tempo e espaço sociais e que orientam as práticas culturais dos seus sujeitos, todo um conjunto de imagens, ideários e modelos emerge como material que demanda uma operação metodológica dialógica com os discursos de uma sociedade e de uma temporalidade maiores, sabemos.

Por isso mesmo, interpretar o conteúdo dos enunciados numa perspectiva relacional, quer dizer invadir nossa operação metodológica do interesse e da necessidade de dialogar com a concepção de mundo da sociedade e do tempo que os mesmos participam e que lhes imprimem esta potencialidade de decifração e constituição.

Tomo que, nesta sociedade, certos dizeres e formas de se pensar se revestem de uma hierarquia cujas implicações quero melhor compreender nos termos colocados pela reflexão de Chauí (2000); talvez assim, possa avançar para além da imanência de determinadas proposições que corremos sempre o risco de esvair das relações humanas que as constituem e que, enquanto "verdades absolutas" proferidas pela "autoridade competente", instauram e celebram o mercado movido pelos produtos fabricados pela reinvenção da posse das mesmas "verdades", valendo então retomar que:

> O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado (esses termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem... é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 2000, p. 07)

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da Arte. Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *O poder simbólico*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CERTEAU, Michel de. Quarta Parte: usos da língua. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1-Artes de Fazer*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. *História Cultural - Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

CHAUÍ, Marilena Sousa. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. In: *Revista da ANPOLL*. São Paulo, 2005, vol. 19, p. 151-184.

Juliana de Sousa PINTO[1]; Alexandre COSTA[2]

Memorial do advento: por uma dialogia de saberes improváveis

> Se a Igreja é o local e veículo do sagrado, então ficamos mais próximos de Deus pelo simples fato de pertencer e participar de sua vida. Taylor

1. Encontro da prática religiosa com a prática acadêmica: definição do objeto

A prática da religião católica sempre me acompanhou, recebi a religião como um legado deixado pela minha família e desde bem pequena me dediquei aos serviços paroquiais mais diversos, entre eles, a catequese, o ministério da palavra e o ministério da eucaristia; para tanto, participei ao longo de muitos anos de formações específicas ministradas por religiosos, religiosas, leigos e padres que tinham como objetivo preparar o leigo para a função à qual foi designado. O que nunca me ocorreu, no entanto, foi a possibilidade de encontro dessas práticas religiosas com as práticas acadêmicas e ainda menos o atravessamento de uma em relação à outra, sobretudo, no tocante às práticas acadêmicas da faculdade de Letras[3]. No tempo apropriado, como diz o Eclesiastes 3, 1-8, fora proposto aos alunos da minha turma que redigissem um artigo de final de disciplina que contemplasse um discurso em específico, nessa oportunidade, o discurso religioso, sobremaneira, o católico, me deixava bastante intrigada, o mesmo ocorria com Marta, amiga e colega de curso, porém, ela se interessava bastante pelo discurso espírita, pois, se tratava da prática religiosa à qual ela sempre se dedicou, a doutrina kardecista.

Embora não soubéssemos o que escrever, embora não soubéssemos o que poderia, de fato, vir a se tornar o objeto desse artigo, eu e Marta, procuramos o professor Alexandre, responsável pela disciplina, que após longa conversa nos ajudou a definir as linhas gerais do artigo a mim naquele momento coube contemplar uma descrição do folheto litúrgico, espécie de roteiro da missa destinado aos fiéis para que acompanhem os ritos da celebração, uma primeira tentativa de recorte do objeto homilia e o caráter responsivo que lhe é inerente característica que a mim, naquela oportunidade, era muito visível; à Marta coube a descrição da estrutura da sessão espírita com especial ênfase para a noção de polifonia. Com aquele artigo, no entanto, no que toca a mim, não se deu o recorte, mas a definição do objeto e o cruzamento das práticas católicas e acadêmicas por mim desenvolvidas. O objetivo maior ao escrever o referido artigo, era o de conseguir uma boa nota e, por conseguinte a aprovação[4], mas não me detive nesse ponto; primeiro pelo interesse que me causou o estudo da homilia e depois pelas possibilidades de pesquisa que o campo religioso nos oferecia, a mim, a Marta e ao professor Alexandre.

As leituras e pesquisas foram se desenvolvendo, mais estudantes e mais professores se interessavam pela proposta de estudo do discurso religioso e assim foi organizado o *Nous: grupo de estudos críticos e aplicados ao discurso religioso*, sob a liderança do professor Alexandre Costa e do professor Wanderley Geraldi, que conta,

---

1 Mestranda em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

2 Professor doutor Alexandre Costa que ocupa o cargo de professor – adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

3 Embora pudesse contribuir muito para a nossa conversa, prefiro desconsiderar a prática acadêmica teológica para dar maior ênfase às práticas acadêmicas inseridas no campo das Letras, sobretudo, por se tratar de práticas nas quais me encontro inserida.

4 Aliás, objetivo que todo bom aluno almeja atingir, comigo e a Marta não seria diferente.

além da pesquisa acerca da homilia, com uma pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras e sobre as práticas religiosas em relação ao demônio, todas sob a orientação do professor Alexandre. Quanto à homilia, o primeiro passo que se fez necessário dar foi o de buscar a sua aparente origem, embora o termo origem não me pareça muito adequado, mas era importante buscar na tradição discursiva católica a delimitação dessa homilia, sua estrutura e o tratamento que a Igreja Católica dava a ela. O primeiro documento que, de fato, possibilitou essa delimitação foi um documento do Conselho Episcopal Latino Americano (CELAM) de 1983 que se intitula *A Homilia*, cujas linhas gerais reproduzo a seguir.

2. Tradição e estrutura constitutiva da homilia

Antes de Jesus, a homilia fixara suas raízes no povo bíblico de Israel. Antes da vinda do Messias e no seu tempo, terminada a leitura do texto bíblico na sinagoga, fazia-se a homilia que sempre se encerrava com o *qaddis*, oração aramaica da qual Jesus, provavelmente, teria tomado as duas primeiras petições do Pai-nosso. No evangelho de Lucas, capítulo quatro, versículos de dezesseis a trinta, o evangelista documenta a primeira homilia cristã. Jesus entrou na sinagoga, em dia de sábado, segundo o seu costume e levantou-se para ler, ora, lhe fora dado o livro do profeta Isaías, então, escolheu o capítulo sessenta e um, intitulado *a boa nova*[5], que anunciava a chegada do Messias; terminada a leitura sentou-se e começou a falar-lhes. Nesta homilia, o próprio Jesus fora pregador e protagonista.

Em João, capítulo seis, versículos de vinte dois a cinqüenta e nove, Jesus faz um longo comentário sobre o pão da vida usando textos do Antigo Testamento para abordar a páscoa e sua aplicação ao presente dos ouvintes e a situação conjuntural, ou seja, a tradição pascal judia como antecipação da páscoa cristã. Outro exemplo de homilia feita por Jesus, encontra-se em Lucas capítulo vinte quatro, versículos de treze a trinta e cinco, trata-se da caminhada de Emaús. Durante a caminhada para a aldeia, Cristo explicou aos dois discípulos o que fora dito sobre si a começar por Moisés, percorrendo todos os profetas em todas as escrituras. O comentário homilético era recorrente, também, entre os apóstolos, em Atos, capítulo vinte, versículo de sete a doze, encontra-se o relato a cerca de um discurso de Paulo realizado durante uma reunião de caráter claramente litúrgico.

Etimologicamente, 'homilia' vem da palavra grega *homilia* que significa 'reunião', 'conversa familiar', derivando-se do verbo grego *homilien*, de mesmo significado. *Retoricamente*, com a palavra grega se designa aquele gênero de oratória mais simples e familiar em oposição ao "discurso". Uma homilia se distingue de um sermão pelo fato de que a primeira era exposta de modo familiar pelos pastores e era uma espécie de conversa e a assistência entre eles; o sermão, ao contrário, era feito a partir do púlpito de forma mais solene, era composto segundo as regras da retórica e da arte oratória. *Liturgicamente*, a homilia é parte integrante da liturgia da palavra. Note-se que até antes da reforma litúrgica conciliar dizia-se que, depois do Evangelho, a liturgia era interrompida para que os fiéis ouvissem a homilia.

Ocorre que em 1960, o Papa João XXIII, ao se pronunciar, determinou que depois da leitura do evangelho, aos domingos e dias de festa, fosse dirigida ao povo uma breve homilia, e que esta não devia sobrepor-se à celebração da missa, mas que a missa deveria ser interrompida enquanto era pronunciado o comentário homilético (CELAM, 1983); o terreno para a reabilitação da liturgia, e junto com ela a homilia,

5 *Bíblia Sagrada*, São Paulo: Editora Ave-Maria, 2004.

estava preparado. Em 1963, o Concílio Vaticano II promulga a Constituição sobre a Sagrada Liturgia, *Sacrosanctum Concilium*, o documento anunciou "uma reforma litúrgica geral" (SC 21) com o objetivo de dar primordial importância à Escritura e que esta fosse explicada durante a homilia (SC 24), para tanto uma parte bem maior das Escrituras deveria ser lida dentro do espaço litúrgico reservado a cada ano (SC 51).

Compreende-se espaço litúrgico a partir da definição de liturgia ('*leitourgia'* do grego '*laos*', 'povo', e *érgon'*, 'obra') é o oficio de louvação do "povo de Deus" e a celebração de "seu mistério no Cristo". Liturgia é a escuta da experiência original do mistério de Deus em Jesus e em suas testemunhas primeiras, ou seja, os autores do Novo Testamento e suas comunidades. Na homilia deve existir uma tensão fecunda entre a atualidade da vida comunitária e pessoal de hoje e o passado fundador que é re-presentado. Há um caminho que vai da liturgia à vida e um caminho que vai da vida à liturgia. Toda homilia pauta-se em determinado trecho do evangelho previamente selecionado pela Igreja Católica de acordo com o ciclo trienal da liturgia que comporta os anos A, B e C.

Em princípio, as leituras são diferentes em cada um dos três anos, porém, nas festas maiores ocorre que todas as leituras são idênticas nos três anos do ciclo, é o caso de festas como o natal, a páscoa e o pentecostes. A liturgia deve percorrer um caminho que vai da espera do messias à realidade final tomando como fio condutor os evangelhos de Mateus, ano A; de Marcos, ano B; e de Lucas, ano C. A cada ano do ciclo é conferido um acento próprio determinado pelo evangelista. No ano A, o acento está na pessoa de Jesus que proclama Deus como pai e se coloca à sua disposição. O evangelho de Marcos, ano B, é o modelo querigmático, é o primeiro anúncio, proclama que Jesus é o Messias. Lucas, ano C, é o evangelho da graça e da misericórdia de Deus. Jesus anuncia a libertação aos que no mundo ocupam o último lugar. Cada ano litúrgico se divide em dois tempos denominados "tempos fortes", são eles o período natalino e o período pascal, alternados com dois momentos do tempo comum (KONINGS, 2004). Pois bem, consideradas as linhas gerais de delimitação da homilia e sua tradição discursiva, passemos a considerar as noções de compreensão e dialogia bakhtinianas e sua aplicação ao estudo da homilia.

3. A noção de compreensão e a perspectiva dialógica bakhtinianas: preceitos teóricos para o estudo da homilia

Uma das maiores contribuições de Bakhtin para o desenvolvimento desse estudo sobre a homilia, sem dúvida, é o capítulo em que se trabalha a questão sobre os gêneros discursivos que se encontra na obra *Estética da Criação Verbal*, a começar pela consideração das esferas da atividade humana e sua relação com a utilização da língua, pois, esta utilização se realiza em forma de enunciados concretos e únicos, produzidos pelos integrantes de uma ou outra dessas esferas. Cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada delas através de seu conteúdo, de seu estilo verbal e de sua construção composicional; e cada esfera ao utilizar-se da língua "elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados", os *gêneros do discurso*. O referido autor pontua que a variedade dos gêneros do discurso e a variedade das atividades humanas são infinitas e inesgotáveis porque cada esfera de atividade comporta um repertório que vai ampliando-se e diferenciando-se, assim como a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Para designar uma esfera ou uma instância de produção discursiva, Marcuschi (2002), em retomada da discussão da noção de 'gênero discursivo'[6], refere-se ao conceito de "domínio

6 Denominada pelo autor de *gênero de texto*.

discursivo". Segundo ele, os domínios discursivos não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos, como o discurso religioso. A atividade religiosa não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, constituindo uma prática discursiva dentro da qual podemos identificar um conjunto de gêneros que lhe são próprios: jaculatórias, novenas, ladainhas etc.

O gênero discursivo homilia, por conseguinte, é parte das práticas religiosas católicas e de seus efeitos constitutivos sobre o modo de agir dos fiéis, suas identidades, seus conhecimentos e crenças. Especialmente se considerarmos as postulações de Bakhtin (2000) sobre a relação entre gêneros discursivos 'primários' (mais simples) e 'secundários' (mais complexos). Em seu processo de formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários que se constituem na comunicação verbal espontânea. A compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*, ou seja, toda compreensão é prenhe de resposta. A compreensão responsiva ativa pode se realizar diretamente como um ato ou pode permanecer como responsiva muda (ou compreensão responsiva de ação retardada), porém, mais cedo ou mais tarde, o que foi ouvido e compreendido encontrará um eco no discurso ou no comportamento subseqüente do ouvinte, nesse caso, no fiel católico. A compreensão responsiva é a fase inicial para uma resposta que o locutor, o então padre ou ministro extraordinário da palavra, postula. Este espera do ouvinte uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução.

A compreensão responsiva, portanto, pressupõe a ação de sujeitos, no tocante à homilia temos um sujeito ao qual Geraldi[7] chamou "o sujeito respondente", segundo o referido linguista "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", dessa forma, temos a noção bakhtiniana de responsividade e, por sua vez, uma noção de sujeito respondente que se funda na contraposição entre o *eu* e o *outro* numa direção dupla que se orienta tanto para o passado quanto para o futuro numa ação presente. Geraldi salienta, no entanto, que este sujeito é sempre incompleto, "é sempre de uma incompletude fundante", pois, somente a relação com o outro pode lhe dar existência. Com essa exposição breve da minha pesquisa e da memória do grupo *Nous*, objetivava somente preparar terreno para uma possível conversa futura, pois, há muito mais o que discutir bakhtinianamente sobre a homilia.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CELAM. *A Homilia*. São Paulo: Edições paulinas, 1983.

KONINGS, Johan. *Liturgia dominical: mistério de Cristo e formação dos fiéis* (anos A B C). 3ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

SC *Sacrosanctum Concilium. Constituição sobre a sagrada liturgia*. 7ª ed. São Paulo, Paulinas, 2006.

7 GERALDI, Wanderley. *Sobre a questão do sujeito.*

Juliano CAMILLO

Bakhtin e o Ensino de Física: contribuições para algumas reflexões

"There's a sign on the wall but she wants to be sure
'cause you know sometimes words have two meanings"
Led Zeppelin

Neste texto pretendo fazer algumas reflexões sofre o ensino de ciências, e mais especificamente sobre o Ensino de Física. Para isto traço alguns paralelos entre Bakhtin e sua filosofia da linguagem com o ensino. O pensamento bakhtiniano, apesar de não ligado diretamente ao ensino de ciências, é uma ferramenta capaz de proporcionar uma visão crítica sobre o processo de ensino/aprendizagem, que tão freqüentemente tem acontecido nas nossas escolas.

Minhas reflexões a todo o momento encaram a Física e suas especificidades (sua linguagem, suas práticas etc.) como construções humanas, nas quais os conceitos são construídos na interação social, de maneira dialógica e dinâmica, onde a polissemia reina tomando o lugar da unicidade de sentidos que normalmente é atribuída à Ciência. A ciência em geral é pensada como um produto acabado, estático e de certa maneira morta; e o seu ensino carregada marcas dessas concepções, pois comumente temos transmitido uma ciência enciclopédica, fórmulas prontas, receitas de resolução de problemas alheios as vidas dos alunos e esperamos que tenha sentido para eles. É nas palavras de Bakhtin que me apoio:

> Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (Bakhtin, 2006, página 44)

E da mesma maneira Vigotski vem sustentar tal afirmação:

> "Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por este caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas na prática , esconde o vazio. (...) No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios." (Vigotski, 2001, página 247)

Se esta a pura transmissão de conceitos já é criticada há tanto tempo, por que grande parte do nosso ensino ainda está baseada neste método? Por que é tão difícil ser modificada esta visão que grande parte da sociedade (muitos professores, alunos, pais e também cientistas) manifesta, de que ensino bom é caderno cheio de coisas copiadas, frases bonitas, uma arsenal de fórmulas, exercícios resolvidos? Qual é participação efetiva dos próprios pesquisadores em ensino de ciência para a modificação desta estrutura?

Numa perspectiva bakhtiniana, a ciência e seus conceitos podem ser pensados como linguagem, ferramentas produzidas social e culturalmente. Bakhtin afirma que a língua não é simplesmente transmitida, mas evolui e permite que a consciência dos indivíduos comece a operar quando este está mergulhado numa corrente de comunicação. Ensinar Física é, então, fazer com que o aluno participe da

construção/negociação dos significados, e desta maneira, tenha sua consciência operando e podendo se comunicar cientificamente.

Torna-se fundamental compreender que quando conceitos científicos são trazidos, do seu contexto original de produção, para a sala de aula, eles adquirem outros sentidos, muitas vezes até a ausência total destes, o conceito torna-se simplesmente um objeto físico, uma fórmula vazia. Nas palavras de Bakhtin:

> O signo exterior, incapaz de penetrar no contexto dos signos interiores, isto é, incapaz de ser compreendido e experimentado, cessa de ser um signo, transforma-se em uma coisa física (Bakhtin, 2006, página 64)

Muito se tem dito sobre o ensino de ciências como um processo de alfabetização ou enculturação, no qual os alunos entram em contato com outra cultura, a da ciência. Mas que cultura é esta que foi "transportada" para a sala de aula, levando-se somente alguns conceitos? Que cultura é esta em que os signos estão deslocados do sistema no qual foram criados? Que linguagem os "alfabetizados cientificamente" estão falando? A linguagem da ciência, a da escola ou de um sistema híbrido que só faz sentido para a própria escola? Será que os conceitos que temos ensinado na escola servem para serem utilizados fora dela? Qual o papel da escola sob este ponto de vista?

A escola, mais do que fornecer conceitos, deve fazer com que o aluno seja capaz de transitar entre as diferentes esferas de significação. Bakhtin, novamente, nos dá uma sugestão de como o ensino de Física pode ser pensado:

> ... o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas de compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. (Bakhtin, 2006, página 93)

Acredito que meus questionamentos encontram-se numa pergunta mais geral que é: qual o papel do ensino de ciências? Por que as pessoas devem saber ciência? Se sim, Bakhtin, mesmo não sendo um filósofo da educação, nos fornece pistas valiosas de como o Ensino de Física pode ser mais frutífero.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2006.
VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Karina de Mello Guimarães Fonseca[1]

Representações sociais da Internet por adolescentes escolares associadas a hábitos tendenciosos em Adiccção à Internet

Em meados de 1996, a Associação Americana de Psicólogos reconheceu a existência de um comportamento obsessivo/compulsivo pela Internet que se assemelhava ao do jogo patológico catalogado no *Diagnostic and Statistical Manual*

[1] Observatório de Violência – USP / RP - e-mail: luademello@hotmail.com

of Mental Disorders (DSM-IV) e que foi denominado como *Internet Addiction Disorder (IAD)* ou *Pathological Internet Use (PIU)*. Os primeiros estudos formais foram feitos por Young (1996) e posteriormente por Egger (1996), Thompson (1996) e Brenner (1997).

Young (1996) fez referência que à adicção em Internet é uma dificuldade no controle de seu uso e se manifesta como um conjunto de sintomas cognitivos e de conduta. Segundo a autora, as manifestações de tais sintomas podem ter como conseqüência uma distorção dos objetivos pessoais, familiares e profissionais do indivíduo. Após o seu estudo, classificou os problemas decorrentes do transtorno em cinco categorias: acadêmico, relacionamento, financeiro, ocupacional e físico e estimou que 8% a 10% dos usuários de Internet nos EUA padeciam desse mal.

Comportamentos compulsivos pela Internet que, outrora foram constatados entre os estadunidenses, foram detectados entre os brasileiros, é o que demonstram recentes divulgações científicas, os usuários de Internet estão se tornando dependentes desta modalidade de comunicação da mesma forma que muitos indivíduos se tornam dependentes de drogas lícitas, ilícitas ou jogos, com conseqüente prejuízo no trabalho, escola e relacionamentos interpessoais.

Em artigos científicos disponíveis na Internet com relação ao assunto, encontram-se diferentes termos que se referem aos usuários compulsivos da Internet, dentre eles, no Brasil, ressaltam-se, "ciberpatologia", "compulsão à Internet", "ciberdependência", "vício em Internet", "transtorno de dependência à Internet (TDI)", dentre outros. Em muitos desses artigos os autores empregam o termo da língua inglesa "addiction", e como de fato não existe na língua portuguesa algo traduzível que se assemelhe, poder-se-ia dizer "adição", ou ainda dizer "dependência", no entanto, por questão de minúcia, a aplicação da terminologia não seria a mesma que "adicção", entendendo-se por adicção uma atividade ou um estado menor que dependência e maior que um simples hábito.

A Internet, a *"rede das redes"* é uma incrível invenção humana que em apenas quatro anos se alastrou pelo mundo atingindo um público de 50 milhões de pessoas, o que de fato, o rádio, a televisão e até mesmo o computador levou mais tempo para isso. É uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento da humanidade, talvez a mais democrática. Desde o seu surgimento vem abrangendo cada vez mais aplicações tanto para as empresas, universidades, centros de pesquisa, etc, quanto para os cidadãos em suas casas, transformando-se em equipamentos de uso generalizado em diversas tarefas antes ocupadas por outros equipamentos.

Os avanços em ritmo acelerado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm gerado custos cada vez mais baixos e quantidades cada vez maiores de aparelhos eletrônicos disponíveis no mercado, o que tem permitido que uma parcela ampla da população tenha acesso a esses recursos disponíveis no mercado. Essa realidade fez crescer o interesse das crianças e dos adolescentes pelas novas tecnologias que as utilizam para informar-se, comunicar-se, divertir-se, dentre outras finalidades.

Parece paradoxal que um sistema de comunicação e informação que está mudando o mundo desde sua popularização no final do século XX, revolucionando os negócios, ampliando o provimento de informações, lazer, cultura, dentre diversos benefícios, possa ser associado a uma patologia.

Nesse contexto, a presente pesquisa investigou dentre adolescentes escolares de Ribeirão Preto, as representações sociais que os mesmos têm da Internet, os serviços utilizados, seus hábitos, atitudes e conseqüentes impactos, fatores que os influenciam, a existência de comportamentos tendenciosos à adicção em Internet e

por fim, o que a instituição educacional/familiar oferece efetivamente para essas situações. Orientou-se nas correntes epistemológicas da Psicologia Social, buscou-se uma concepção de natureza humana, um ponto de vista ético na relação do pesquisador com os pesquisados, na relação indivíduo-sociedade e na necessidade e (im)possibilidade de transformação social.

No início do ano letivo de 2007, escolheu-se aleatoriamente 267 sujeitos alunos de escolas públicas e particulares, dentre a faixa etária de 11 a 18 anos. Aplicou-se no período de aula, questionário, teste (Internet Addiction Test-IAT) e entrevista. Muitos foram os resultados referentes à coleta de dados, aqui se sintetizou aqueles que mais chamaram a atenção: 97% dos participantes relataram ter acesso à Internet e em contrapartida, 3%. Logo que se falava em Internet, as associações que os sujeitos faziam eram com relação às tarefas mais executadas, contanto, 78% da amostra relataram acessar o MSN Messenger (mensageiro instantâneo) e Orkut (rede social), 47% jogos on-line e 32% confessaram visitar sítios com conteúdos pornográficos. Com a aplicação do IAT, detectou-se que 2% do total dos sujeitos encontram-se no nível grave de dependência à Internet, 22% moderado e 53% ligeiro. Percentual significativo e preocupante.

Bakhtin (2003) aponta que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão "relativamente estáveis" de um enunciado determinadas sócio-historicamente. O autor refere que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática".

Foi alicerçada nesse estudo, que ao entrevistar os alunos notou-se implícito as categorias: anonimato, segurança, facilidade de uso e acesso, suporte social, satisfação sexual, personalidade virtual, reconhecimento e poder, descritas por Young (1997) e consideradas importantes diante o uso patológico de Internet. Na tabela abaixo, selecionou-se alguns:

Anonimato: *"As pessoas falam e fazem pelo MSN o que não tem coragem na vida real."* (depoimento do aluno Escola C / diário de campo da pesquisadora)
Segurança: *"A Internet é um mundo fantasioso. Atrás de uma telinha, temos a sensação de que não seremos punidos."* (depoimento do aluno Escola A / diário de campo da pesquisadora)
Facilidade de uso e acesso: *"Eu tenho Msn, é muito criativo, pois, se tornou uma forma fácil, ágil e econômica de se comunicar com os amigos."* (depoimento - questionário do aluno Escola B)
Suporte social: *"Converso com o amigo, o amigo do amigo, o primo do amigo, amigo do amigo do amigo, e assim vai, ..."* (depoimento do aluno Escola D / diário de campo da pesquisadora)
Satisfação sexual: *"Uma vez eu aceitei um convite via web cam porque queria ver como era uma menino que sempre teclava. Ele estava pelado e dizia que a minha foto o deixava excitado. Daí me mostrava aquele pênis ereto. Eu fiquei maior sem graça, as coisas que ele me falava, maior pouca vergonha. Eu respondia, você vem falar essas coisas para mim que nem te conheço. Bloqueei ele daí depois nunca mais."* (depoimento do aluno Escola B / diário de campo da pesquisadora)
Personalidade virtual: *"Uma vez estava entrando no MSN e abriu uma janela, era uma pessoa que tinha me adicionado. Quando vi o nick e a foto era de uma menina, conversa vai e vem, até que ela coloca uma foto de menino e eu perguntei é você?*

Ela respondeu que sim. Fiquei abismada. Um menino se fingindo de menina".(depoimento - aluno Escola D / diário de campo da pesquisadora)
Reconhecimento e poder: *"Eu tomo heroína no jogo. Eu sou de classe e pessoas de classe tem de tomar heroína. Para ser de classe no jogo temos de tomar drogas caras. Uso heroína, a mais baratinha é a maconha".* (depoimento do aluno Escola D / diário de campo da pesquisadora)

Dentre as categorias, as mais evidentes nos discursos foram: suporte social, satisfação sexual, reconhecimento e poder. Ficou nítido nos discursos, o acarretamento de problemas decorrentes do uso patológico da Internet segundo as categorias descritas por Young (1996), muitos deles até se enquadraram nos crimes virtuais mais comuns, como por exemplo: roubo de identidade, pedofilia, calúnia e difamação, ameaça e discriminação.

Com relação aos problemas físicos, os alunos, mencionaram problemas físicos, como dores na coluna vertebral, lesão por esforço repetitivo devido à digitação e a dificuldades nos ciclos sono e vigília. Quanto aos problemas acadêmicos, desmotivação, dificuldade de concentração nas aulas, falta de estudo e da realização de tarefas, ausência escolar e uso freqüente do "internautês".

Com relação aos problemas nos relacionamentos, apontaram conflitos familiares, em namoros e amizades. De acordo com o questionário respondido, 46% relacionaram receber orientações da família e amigos quanto ao uso. Nenhum relato apontou-nos orientações advindas por parte dos professores, uma vez, que apenas 22% da amostra utilizam a Internet na escola. Com a presente pesquisa, obteve-se um percentual pequeno mais relevante de sujeitos que se enquadraram nos níveis do IAT, evidenciando-se que os comportamentos tendenciosos são decorrentes da ociosidade e do acesso desorientado que inferem de modo negativo no cotidiano desses adolescentes em fase escolar.

Assim como as drogas lícitas e/ou ilícitas, à adicção em Internet também está relacionada à sensação de prazer físico que ela produz a cada barulhinho eletrizante da conexão que são produzidas no cérebro descargas elétricas entre os neurônios, induzidas por um neurotransmissor chamado Dopamina. O uso contínuo e persistente da Internet pode ser desde saudável até patológico. Se uma ação política não for proposta com o intuito de prevenir, os adolescentes brasileiros poderão se tornar sujeitos adictos em potencial, como os adolescentes da China que por sua vez eram tratados com o choque. Situações desse tipo podem ser evitadas, pois, certamente, custa mais barato prevenir que no futuro remediar.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRENNER, V.; Psychology of computer Use: XLVII. Parameters of Internet Use, Abuse and Addiction: The First 90 Days of The Internet Usage Survey; Psychological Reports, 80, 1997.

PRADO, O. Z. ; Internet na Veia, Luciana Macedo; Folhateen / Folha de S. Paulo, pág. 7-5, 13/03/2000. Disponível em http://www.netpesquisa.com/textos/folhateen.htm

EGGER, O.; Internet Behavior and Addiction, 1996.

GOLDBERG, I.; Internet addiction disorder – Diagnostic criteria. Internet Addiction Support Group; 1995.

JODELET, D.; Representações sociais : um domínio em expansão; In: JODELET, D. (org.). As Representações sociais; Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LESSIG, L.; Cultura Livre: Como a Grande Mídia Usa a Tecnologia e a Lei Para Bloquear a Cultura Livre e Controlar a Criatividade; Trama; São Paulo, 2005.
LÉVY, P.; Cibercultura; São Paulo: Editora 34, 1999.
MOSCOVICI, S.; A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
THOMPSON, S.; Internet Connectivity: Addiction And Dependency Study, 1996.
YOUNG, K. S.; Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder; Paper presented at the 104th annual meeting of the American Psychological Association, Toronto. Canada, August 16, 1996.
Disponível em: www.netaddiction.com/articles/newdisorder.htm
YOUNG, K. S.; Internet Addiction: What makes Computer-Mediated Communication Habit Forming? Paper Presented at The 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago, USA, August 15, 1997.
Disponível em: www.netaddiction.com/articles/habitforming.htm
YOUNG, *K. S.; Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. In L. VANDECREEK & T. JACKSON (Orgs.). Innovations in Clinical Practice: A Source Book. Sarasota, FL: Professional Resource Press, Vol. 17, 1998.*
Disponível em: www.netaddiction.com/articles/symptoms.htm

Kelsiane Manfio da SILVA

A construção do "eu" na interação verbal

Segundo Bakhtin, o sujeito é construído através do diálogo com outro sujeito e com meio sócio-cultural que pertence de discurso (formado a partir do diálogo com outros discursos e com a(s) sociedade (s) em que esses discursos são realizados, de signo (entendido a partir da relação com outros signos sociais). Nesse sentido, vemos que o individual e o coletivo, co-existem e se formam nas atividades humanas.

Partindo deste princípio bakhtiniano penso que o ambiente escolar é um espaço em que os saberes e os sujeitos (professor-aluno) são constituídos. Essas construções se dão através da interação verbal, pois é no diálogo que todos os conhecimentos são adquiridos, havendo a formação do "eu como sujeito".

Quando o diálogo faz parte da sala de aula o processo pedagógico se dá em constante planejamento. O texto oral e escrito é concebido com palavras articuladas, organizadas e dotadas de todo sentido e coerência.

Essa interação entre os textos permite entendê-los como uma unidade global de sentidos.

A produção de textos é, portanto um processo comunicativo, entre professor/aluno em que ambos aprendem e ensinam com seus textos, multiplicando as reflexões que circulam em nossa sociedade, como afirma Bakhtin (1997): "a linguagem é sempre social e histórica".

Referências

GUERRA, Vânia M. L. *Práticas discursivas: crenças, estratégicas e estilos* In*: Um estudo da transgressão sob a ótica dos conceitos de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p.29.
GERALDI, J.W; CITELLI, B (org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997 (Aprender e ensinar com textos, 1).

Larissa Picinato MAZUCHELLI

A contribuição de Bakhtin para a investigação da emergência de recursos lingüísticos no contexto da história individual da aquisição de escrita de um sujeito

O estudo de fenômenos relacionados à escrita tem sido motivo de inquietação desde meu ingresso no curso de graduação em Lingüística, o que me levou, inclusive, a querer refletir sobre o processo de aquisição de escrita, cujo resultado foi um trabalho de iniciação científica1.

O trabalho teve por objetivo estudar a emergência dos recursos de predicação no contexto da história individual da aquisição de escrita de um sujeito e baseou-se em dados de um corpus longitudinal2, por meio do qual analisamos o caminho da predicação de um sujeito na emergência de seu estilo, como forma de manifestação de seu querer-dizer (BAKHTIN, 1953).

Os dados foram analisados a partir de procedimentos que, em detrimento do quantitativo e da construção de hipóteses universais, encontraram no paradigma indiciário (GINZBURG, 1986) um caminho para uma melhor compreensão da emergência de uma marca de estilo. Essa valorização do individual no processo de aquisição de escrita contribuiu significativamente para o enriquecimento da reflexão desse fenômeno envolvido no processo de construção da subjetividade do sujeito3.

A reflexão realizada tornou-se ainda mais rica e relevante a partir das concepções bakhtinianas de enunciado, gênero do discurso e estilo, já que o estilo está, para Bakhtin, indissociavelmente ligado ao enunciado e às suas formas típicas, ou seja, aos gêneros do discurso, refletindo, inclusive, as escolhas individuais do falante.

Em outras palavras, o estilo pode ser tido como objeto de estudo individual, mas somente quando levado em consideração a natureza do gênero discursivo e, por conseguinte, a natureza do enunciado e a situação em que fora produzido, já que refletem não somente os campos da atividade humana, mas as mudanças que transformam a vida social, como o processo de aquisição da linguagem escrita.

Referências

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1997). *Cenas de Aquisição da Escrita: O Trabalho do Sujeito Com O Texto*. Campinas: Mercado de Letras.

_____ (1994) Indícios das Primeiras Operações de Reelaboração nos Textos Infantis. In: *Estudos Lingüísticos XXIII Anais de Seminários do Gel*, São Paulo, SP

BAKHTIN, M. M.(1953). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

GINZBURG, C. (1939). Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

Lezinete Regina LEMES

O movimento dialógico no discurso autoral

1. Notas introdutórias

Inicio este texto destacando o quão difícil é compreender o pensamento bakhtiniano numa primeira leitura e, mesmo após anos de estudos, os estudiosos ainda se questionam acerca dos conceitos empreendidos pelo pensador russo. Para nós pesquisadores é uma tarefa prazerosa e, ao mesmo tempo, instigante, porque a cada leitura, a cada descoberta, visualizamos os apontamentos de Bakhtin em nosso cotidiano e percebemos a riqueza de seu pensamento.

Durante a escritura da nossa dissertação de mestrado, dialogamos com várias obras do Círculo de Bakhtin e, a cada leitura, novos sentidos eram construídos por nós e pelo meu grupo de estudo (FERREIRA, 2009; PESSOA, 2009). Percebíamos que suas obras eram extremamente dialógicas, numa clara demonstração de que o Círculo buscava ressignificar determinados conceitos que perpassavam todas suas obras, por exemplo, gêneros, esfera, dialogismo, autoria, enunciado etc.

Com base nas leituras realizadas para escritura da dissertação, apresentamos algumas reflexões sobre o dialogismo presente ao longo de uma obra didática[1]. Para efeito de compreensão, dividimos o texto em três seções. Na primeira, abordamos a questão do enunciado concreto, na segunda, reapresentamos o livro didático de Língua Portuguesa como gênero discursivo e, na última seção, apresentamos parte de uma análise realizada em um Manual do Professor, em que evidenciamos o movimento dialógico presente nos textos de apresentação direcionados a professores e alunos.

Acreditamos que a dialogia é um tema relevante e confere às pesquisas relacionadas à educação um olhar repleto de sentidos, cujas significações são marcadas pelas relações que se fazem entre os agentes envolvidos no sistema educacional, sejam autores de livros didáticos e seus interlocutores (professores, alunos, pareceristas), sejam professores e alunos na interação nas salas de aula, sejam os pesquisadores nos diversos contextos em que estiverem inseridos.

2. O enunciado concreto na visão bakhtiniana

Bakhtin/Volochinov (1926, p. 10), no texto *Discurso na vida e discurso na arte*, afirma que o enunciado concreto "nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação". Sendo assim, não podemos desconsiderar que a natureza do enunciado está intrinsecamente relacionada às relações sociais nas quais tomamos parte, ou seja, o falante no discurso oral e/ou escrito produz enunciados em diversas esferas da atividade humana com os objetivos de responder a outros enunciados (orais/escritos) já proferidos e ainda suscitar respostas do(s) seu(s) interlocutor(es), num dado contexto sócio-histórico.

O enunciado é marcado pelas relações dialógicas (há um destinatário), é irrepetível (cada acontecimento discursivo será único) e a cada réplica, haverá um acento, uma entonação, uma apreciação valorativa dos falantes envolvidos nessa interação. O pensador russo postula que

1 Estas reflexões constituem parte da minha dissertação de mestrado intitulada *O discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: Análise Linguística*, pelo Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso.

> O falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos lingüísticos), por outro — eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição (BAKHTIN, 1952-53/1979, p. 296).

Nesse sentido, o querer-dizer do falante dá-se sempre por meio de um enunciado em um determinado gênero discursivo, o qual está marcado pelo estilo e pela forma composicional, pertencente a uma determinada esfera da atividade humana. Não podemos nos esquecer de que, nessa interação, há um conteúdo temático que perpassa o contexto em que estão inseridos os indivíduos.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1929, p. 134), "o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence". Isso é, o tema é único, individual, não reiterável em virtude de a própria situação ser concreta a certo momento sócio-histórico. Havemos de considerar que

> Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 1952-53/1979, p. 297)

Nesse processo comunicativo, não podemos perder de vista, como bem salientou Fiorin (2006, p. 24), que

> as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, [...] de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou desconcerto.

Essa afirmação de Fiorin reitera o que Bakhtin afirmou ao enunciar que todo enunciado não está voltado apenas para seu objeto como também para os discursos dos outros. A comunicação dialógica ocorrida entre participantes em uma determinada esfera ideológica reflete e refrata diferentes significados e sentidos, cuja relação dialógica está marcada pela heterogeneidade devido aos conceitos ideológicos não serem uniformes numa dada esfera da atividade humana. Essa ideia é corroborada por Fiorin (2006, p. 24): "um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói".

Com base nessas afirmações, postulamos que há a presença do outro nos enunciados que são proferidos ao longo de uma obra didática, neste caso, o livro didático de Língua Portuguesa.

3. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero discursivo

Considerando as novas abordagens em relação a este "utilitário da sala de aula"[2], Bunzen (2005) postula que o livro didático de Língua Portuguesa (LDP) é um gênero

2 Esta termologia pertence a uma das classificações postas por Alain Choppin (1922) para distinguir quatro tipos de livros escolares: "a) *os manuais ou livros didáticos* — utilitários da sala de aula, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina [...]; *b) os livros paradidáticos ou paraescolares* — obras complementares que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar conteúdos específicos do currículo de uma disciplina [...]; *c) os livros de referência* — dicionários, atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio aos aprendizados [...]; *d) as edições escolares de clássicos* — que reúnem, de modo integral ou sob a forma de excertos, as edições de obras clássicas [...]" a*pud* Batista & Rojo (2005, pp. 14-15) [grifo dos autores].

discursivo, cuja definição está embasada na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo.

Bunzen assume que o LDP é um gênero que é produzido e circula em determinadas esferas da atividade humana, circunscritas a um momento sócio-histórico, nesse caso, as esferas editorial, oficial e escolar. O gênero LDP procura, na medida do possível, "refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação" (BUNZEN, 2005, p. 27).

Bunzen & Rojo (2005, p. 86), ao argumentarem que LDP é um gênero discursivo, afirmam que ele possui

> unidade discursiva, autoria e estilo, proporcionada via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos e gêneros diversos e que tal processo indicia muito mais a produção de enunciados em um gênero do discurso do que um conjunto de textos num suporte, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria [grifo dos autores].

Tal posicionamento é corroborado por Padilha (2005), Barros-Mendes (2005), Lemes (2009), em que se evidencia a interferência do outro no discurso autoral.

Em vista disso, reafirmamos que o livro didático de Língua Portuguesa é um gênero discursivo numa instância pública (esfera editorial, oficial, escolar) em que os três elementos constitutivos do gênero se fazem presentes: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

O primeiro, o conteúdo temático, são os objetos de ensino selecionados para as aulas de língua materna, isso é, a transmissão, a explicação e a produção de conhecimentos e saberes, os quais recebem uma determinada apreciação valorativa dependendo da concepção de língua(gem) dos autores[3].

O segundo, a forma composicional, relaciona-se às divisões que o LDP apresenta: texto de apresentação, sumário, unidades, seções etc.

Por último, temos o estilo, o qual é dividido em estilo do gênero e estilo do autor. Este é reconhecido pela configuração dada pelo autor ao seu LDP, o qual individualizará sua produção. Por exemplo, um LDP destinado ao Ensino Médio, dependendo do estilo individual de cada autoria, possui uma configuração diferenciada, em que o autor pode abordar os objetos de ensino por meio de unidades temáticas, temas transversais, gramaticais, em relação à prática de leitura e produção de texto na perspectiva dos gêneros discursivos e/ou textuais.

E o estilo do gênero permite que um enunciado concreto torne-se único, apresentando um estilo próprio, que o diferenciará de quaisquer outros enunciados. Por exemplo, o LDP "tem uma finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir", o que justifica a existência de "ordens, instruções, explicações, exposições" no LDP (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 90), ou seja, é o estilo didático do gênero, que pode ser transmissivo, dedutivo, indutivo, construtivo, informativo ou injuntivo.

Sendo assim, os autores têm um projeto discursivo autoral e, juntamente com outros agentes das situações interativas mais próximas (editores, revisores, diagramadores, leitores críticos etc.) e mais amplas (especialistas do MEC, professores, os alunos etc.), estão igualmente envolvidos na elaboração discursiva de todo o LDP e, por isso, determinarão o processo de edição, seleção, negociação dos

3 Reafirmamos o pensamento de Bakhtin/Volochinov (1929), quando diz que há apreciação valorativa em qualquer produção. Isso é perceptível no projeto autoral dos livros didáticos. Cada autor tem seu estilo, tem uma visão de mundo e acredita numa concepção de ensino e aprendizagem para língua materna.

objetos de ensino e de distribuição destes objetos ao longo do livro, determinando a configuração das unidades didáticas[4].

Segundo Padilha (2005), a tripartição na obra didática[5] é visível, na medida em que o autor-criador[6] é o responsável diretamente pelo projeto autoral de uma determinada editora, pois caberá a ele a responsabilidade de transpor e didatizar diferentes objetos de ensino, desde a seleção dos objetos a escolha teórico-metodológica, que norteará o desenvolvimento do seu trabalho.

Segundo o pesquisador Bunzen, em virtude desse movimento dialógico, o LDP é um gênero escolar, porque assume uma função social de

> re(apresentar) para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN, 2005, p. 27).

4. O outro no Manual do Professor

Nesta seção, apresentamos nossa análise em que evidenciamos a presença do outro no discurso autoral. Para tanto, selecionamos os textos de apresentação destinados a professores e alunos, pertencentes ao livro didático de Língua Portuguesa, denominado *Português: língua e cultura,* volume único direcionado ao Ensino Médio, escrito por Faraco, publicado em 2003.

> O Manual do Professor (doravante MP), inserido nas páginas iniciais ou finais do livro ou distribuído separadamente, é um material disponibilizado pelas editoras para que os professores tenham acesso a determinadas informações não presentes no livro do aluno, por exemplo, os pressupostos teóricos adotados pelos autores na elaboração do livro didático, o conteúdo de cada seção, a indicação de bibliografia, o plano de curso e de aula, a resolução das atividades propostas etc. Entretanto, é bom salientar que não existe uniformidade quanto aos elementos presentes no MP.
> Segundo Gerard & Roegiers (1998, pp. 15/89) *apud* Marchuschi (2005, p. 141), o objetivo dos manuais é de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem. Para esses autores (idem, ibidem) o MP como instrumento de formação tem as seguintes funções: a) informação científica e geral; b) formação pedagógica ligada à disciplina; c) ajuda na aprendizagem e na gestão das aulas; d) ajuda na avaliação das aquisições.
> Essas funções definidas por Gerard & Roegiers mostram que o MP não é apenas o livro que contém as respostas das atividades, mas a base teórica para a prática dos professores.

Outro dado a salientar é o fato do Manual do Professor sofrer interferências externas, quer dizer, o discurso constitutivo do Manual é resultado, em boa medida, das forças coercitivas com quem o material dialoga.

---

4 Entende-se por unidades didáticas os capítulos ou lições que compõem o livro (CARBONE, 2003 *apud* BUNZEN, 2005, p. 27.

5 Autor-criador é caracterizado como sendo aquele responsável pelo desenvolvimento do projeto autoral desde a seleção de textos ao projeto gráfico do livro didático. Já autor-herói está relacionado aos objetos de ensino que serão escolhidos e didatizados. Caberá ao autor todo processo de didatização para os conteúdos selecionados por ele, segundo suas concepções de língua(gem) ou conforme outras interferências, a saber: os documentos oficiais, as práticas escolares já difundidas etc. E o último elemento, autor-contemplador, são os leitores da obra didática: aluno, professor, os avaliadores do PNLD, do PNLEM (PADILHA, 2005).

6 Autor-criador é uma denominação de Bakhtin para o sujeito que se inscreve em sua obra. E, ao longo da análise, faremos uso dessa expressão para referência ao autor discursivo.

Sabemos que, em decorrência do edital de convocação para a seleção de livros para serem pré-analisados por uma comissão instituída pelo MEC e da escolha do livro pelos professores e alunos, os autores de livros, juntamente com seu editor, sabem quem são seus interlocutores imediatos (pareceristas) e mais amplos (professor e alunos).

E, para cada um deles, há contra-respostas não somente a esses enunciados como também a anteriores, isso é, o querer dizer dos autores de livros é uma compreensão ativa a esses enunciados, numa clara demonstração de que os discursos ditos e/ou afirmados pelos autores são resultado das interações vivenciadas por eles no contexto atual e em outros momentos anteriores a esse, o que pode ser comprovado quando lemos algumas das partes que compõem o livro didático.

Um exemplo é o texto de apresentação[7], o qual é direcionado a professores e alunos. Lá, o querer dizer do autor mostra-se diferente do que é enunciado no Manual do Professor e no livro do aluno.

No Manual do Professor, esse texto tem por objetivo mostrar que o autor, possivelmente, está inteirado das recentes discussões em relação ao ensino da língua materna e, por isso, é importante que ele demonstre para seus interlocutores que está buscando uma compreensão ativa e responsiva a essas recentes discussões, como também está procurando abordar de forma diferenciada os conteúdos previstos para aquela série/aquele ano à que o livro se destina. Além disso, o autor preocupa-se em apresentar a sua concepção de língua(gem), a configuração do livro em relação à distribuição dos conteúdos nas seções, as respostas dos exercícios etc. Observemos esse discurso no exemplo a seguir:

> *Prezado/a Colega*
> *Temos assistido, nos últimos anos, a uma significativa expansão do Ensino Médio no nosso país. Segmentos sociais que, nunca tiveram acesso a ele, estão, agora, tendo essa oportunidade.*
> *Além dessa ampliação das matrículas, a Escola Média é também alcançada hoje pelos desafios postos pelas aceleradas transformações por que vem passando a sociedade contemporânea, decorrentes da disseminação de novas tecnologias, da reestruturação produtiva e da revolução no acesso e processamento das informações – conjunto esse que tem forte impacto sobre nossos modos de ser e principalmente de conhecer.*
> *Toda essa conjuntura nos obriga a repensar radicalmente a escola em geral e o Ensino Médio em particular. Trata-se de rever tanto suas funções, quanto sua organização didático-pedagógica.*
> *Há um consenso de que precisamos dirigir nossos esforços no sentido de uma ampla renovação de nossas práticas de ensino em todas as áreas do Ensino Médio. No caso específico de Língua Portuguesa, o desafio é buscarmos adequar o seu ensino às novas circunstâncias, aproveitando os debates ocorridos nos últimos vinte anos e as propostas construídas nesse processo.*
> *É com essa perspectiva que estamos trazendo a público o nosso livro. Ele consolida tanto nossa participação naqueles profícuos debates, quanto nossa própria prática de ensino. [...]*
> *Neste Livro do Professor, apresentamos a você as coordenadas que orientam o livro do aluno. Detalhamos nossa concepção de linguagem, os grandes objetivos do ensino de Língua Portuguesa, as diretrizes metodológicas e de avaliação. E, na seqüência, comentamos cada capítulo: seu tema central, seus objetivos específicos e alternativas metodológicas. Por fim, listamos algumas obras que podem ser úteis para você enriquecer a sua ação didático-pedagógica.*
>
> *O autor*

7 No livro do aluno, essa seção antecede ao sumário, já no livro do professor é o texto introdutório do Manual do Professor.

(FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Ensino Médio. v. único. Curitiba: Base Editora, 2003, p.03.)

Já no texto de apresentação para o aluno, busca-se conquistá-lo por meio de um discurso envolvente, em que o autor declara que o livro foi pensado nele, fala da importância da linguagem, dos conteúdos selecionados para o volume etc. Segundo Baião (2007, p. 43), os textos de apresentação "têm certas afinidades de *estilo*, que se caracteriza por uma tentativa, por parte do autor, de criar um clima amistoso e cordial para cativar a atenção do leitor". Observemos este exemplo:

> *Estudar Português: um caso de amor*
> *Estudante amigo(a):*
> *Seja bem-vindo(a) ao Ensino Médio!*
> *Está começando aqui um novo momento na sua vida escolar. Você está mais maduro(a) e certamente tem mais clareza quanto aos objetivos que pretende atingir, a partir de agora, como os estudos. [...]*
> *Com este livro, nós queremos contribuir bastante para essa experiência. Vamos percorrer juntos um grande roteiro de estudo da língua portuguesa. O objetivo maior é que você tenha a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre a nossa língua e, ao mesmo tempo, melhorar o domínio de ativas de leitura, escrita e fala.[...]*
> *Por isso, este nosso livro oferece a você:*
> *a) uma grande variedade de tipos de textos para que você tenha oportunidade expandir sua experiência de leitor;*
> *b) um bom número de atividades para que você possa praticar a escrita e a fala em situações mais formais e, assim, se tornar mais seguro(a) e desenvolto(a) nestas atividades.*
> *Portanto: PRÁTICA, MUITA PRÁTICA!*
> *Além disso, o livro oferece um conjunto de informações reflexões sobre as línguas em geral e sobre a língua portuguesa em especial. Nós acreditamos que não basta praticar a leitura, a escrita e a fala. Junto com essa prática, e para garantir sua eficácia, é importante adquirir um saber sobre este fantástico fenômeno que é a linguagem verbal, somado a um conjunto de reflexões sobre a própria língua portuguesa, percebendo aspectos de sua organização estrutural e de seu funcionamento social.*
> *Os textos literários ocupam posição de destaque no livro. Não poderia ser diferente, considerando que eles constituem uma indispensável referência para realizarmos uma leitura mais qualificada e abrangente do mundo e de nossas experiências existenciais. [...]*
> *Chegamos, então, ao ponto que mais nos interessa: você vai poder, ao longo do livro, observar como a língua é um fenômeno extraordinariamente bonito e fascinante. Nossa principal intenção aqui é que você se maravilhe com ela e se apaixone pelo seu estudo!*
> *O autor.*
>
> (FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Ensino Médio. v. único. Curitiba: Base Editora, 2003, p.03.)

No texto anterior, notamos um tom avaliativo muito diferente do que fora usado com o professor. Sobre isso, a seleção vocabular do texto em questão é bastante evidente, desde o título ao conteúdo apresentado. Adota-se uma postura de reflexão, cujo objetivo é mostrar a importância de estudar a língua a fim de ter "segurança e desenvoltura no uso do português" (FARACO, 2003, p. 03).

Com base nesses dois exemplos, dizemos que o movimento dialógico dá-se a partir do momento em que autor e editor tiveram preocupação em escrever um enunciado que pudesse ser compreendido pelos seus interlocutores, como também é uma resposta a questionamentos já feitos e a futuras indagações.

Bakhtin (1952-53/1979, p. 275) fala-nos da importância que a alternância de vozes representa em um diálogo, pois cada sujeito do discurso envolvido nessa

interação possui "natureza diferente e assume formas várias", e isso pôde ser visto nos exemplos anteriores, em que o autor-criador assumiu, para seus interlocutores – professores e alunos, papéis diversos bem como o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo são diferentes. Notamos, inclusive, uma forma composicional mais monologal no texto direcionado ao professor e, para o aluno, ela é dialogal, conforme os exemplos apresentados anteriormente. Além disso, há variação no estilo do texto de apresentação, em que o autor-criador faz determinada escolha lexical levando em consideração seus interlocutores. Para os professores, a linguagem é mais apurada, há um certo distanciamento, embora o autor-criador faça uso de outros recursos linguísticos para eliminar o tom impessoal. E, para os alunos, o tom é intimista, o autor-criador procura dialogar com eles e faz com que sejam percebidos no texto de apresentação.

Sendo assim, consideramos que, para os professores, além de ser o autor-criador do conteúdo apresentado em seu livro, ele também representa o papel de voz de autoridade no que tange ao conhecimento exposto em seu livro didático[8]. Já para os alunos, ele é o mediador do conhecimento. É por meio das atividades e dos textos que foram selecionados pelo autor-criador, que os alunos poderão aperfeiçoar seu conhecimento sobre a língua materna.

Segundo Padilha (2005), há uma tripartição na obra didática — autor-criador (autor), autor-herói (objeto) e autor-ouvinte (contemplador). Em relação ao autor-criador, Bakhtin (1922-1924, p. 28) assinala:

> [...] a reação ativa do autor se manifesta na estrutura, que ela mesma condiciona, de uma visão ativa do herói percebido como um todo, na estrutura de sua imagem, no ritmo de sua revelação, na estrutura de entonação e na escolha das unidades significantes da obra.

O excerto acima nos evidencia que, no processo de elaboração de uma obra didática, o autor-criador pode ser visualizado ao longo de sua obra, seja no projeto gráfico adotado, na divisão dos capítulos, na disposição dos conteúdos, na concepção de língua(gem) assumida etc.

O autor, durante a produção, pensa apenas no acabamento da sua obra. O processo para o autor não interessa, o que é importante é o produto criado, o que colabora para que remetamos à sua obra. O herói (objeto) como vemos está no todo da obra. Segundo Bakhtin (1922-1924, p. 32),

> **O autor é o depositário da** tensão exercida pela **unidade de um todo acabado, o todo do herói e o todo da obra**, um todo transcendente a cada um de seus constituintes considerado isoladamente [...] [grifo nosso].

Dito de outra forma, o autor-criador é o responsável diretamente pelo projeto autoral de uma determinada editora, pois caberá a ele a responsabilidade de transpor e didatizar diferentes objetos de ensino, desde a seleção dos objetos a escolha teórico-metodológica, que norteará o desenvolvimento do seu trabalho

Isso permite que façamos a afirmação de que o discurso do autor é marcado pela presença do autor-ouvinte (contemplador): pareceristas, professor e aluno. Pensando nos pareceristas, os agentes produtores do livro didático tentarão atender coerentemente às imposições postas no edital de seleção, em que cada item

8 Rojo (2008, p. 88) afirma que "os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos a serem ensinados."

estabelecido pela comissão será contemplado, a fim de deixar claro que o livro didático de Língua Portuguesa assume seu papel de transmitir, explicar e produzir conhecimento e saberes no que tange ao ensino-aprendizagem de língua materna. Em relação a professores e a alunos, o autor-criador buscará, na medida, do possível oferecer um livro didático de qualidade, que esteja de acordo com as concepções de ensino-aprendizagem dos seus contempladores.

Além disso, podemos dizer também que a contrapalavra dos autores revela sua visão de mundo para o ensino de língua materna.

Referências

BAIÃO, J. G. P. *O gênero apresentação nos livros didáticos de língua portuguesa*. Brasília, DF: UNB, 2007. (Mestrado em Linguística), do Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, 2007.

BAKHTIN, M. M. ([1952-53]/1979). Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. (1926). *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Traduzido por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita, Mimeo.

BAKHTIN, M. M. (1922-1924). O autor e o herói. In:_____ (1979). *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUNZEN, C. *Livro didático de língua portuguesa*: um gênero do discurso. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. (Mestrado em Estudos da Linguagem), do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

FERREIRA, J. *O gênero seminário escolar*: uma proposta de didatização. Cuiabá, MT, 2009. (Mestrado em Estudos de Linguagem), do Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

LEMES, L. R. O discurso autoral nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio: a análise linguística. Cuiabá, MT, 2009. (Mestrado em Estudos de Linguagem), do Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

MARCUSCHI, A. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PADILHA, S. J. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental*: uma abordagem enunciativa discursiva. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PESSOA, T. G. *Relações dialógicas entre dois gêneros discursivos jurídicos*: o acórdão do STF e sua ementa. Cuiabá, MT, 2009. (Mestrado em Estudos de Linguagem), do Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

Liani Fernandes de MORAES[1]

Os protótipos do romance na visão de Mikhail Bakhtin

Este texto trata da influência dos protogêneros orais sobre o romance pós-modernista, evidenciando as maneiras pelas quais as marcas prototípicas dos gêneros matriciais permanecem no gênero romanesco atualizado, o que se confirma a partir da análise e da identificação de pontos remanescentes de suas raízes histórico-literárias.

Ao analisar a teoria do romance de Mikhail Bakhtin observa-se que o autor apresenta sua visão do gênero romanesco como um dos produtos da evolução dos protótipos orais, com suas características marcantes do folclore popular, do riso e do plurilinguismo. Segundo ele,

> [...] o romance se formou e se desenvolveu precisamente nas condições de uma ativação aguçada do plurilinguismo exterior e interior. Este é o seu elemento natural. É por isso que o romance encabeçou o processo de desenvolvimento e renovação da literatura no plano lingüístico e estilístico (BAKHTIN, 1988, p. 405).

Por ser uma mescla híbrida de outros gêneros, a prosa romanesca agregou elementos de unidade, complementaridade e diferenciação pela contribuição dos protogêneros, logrando sobreviver e evoluir como o mais importante de todos os gêneros discursivos.

Um dos protogêneros romanescos, o diálogo socrático não constitui propriamente um gênero retórico, ainda que faça uso de elementos da Retórica, como o debate sobre a verdade.

Todavia, ele se desenvolve em base carnavalesco-popular, tendo sido marcado, especialmente em seu estágio oral, por elementos da cosmovisão carnavalesca, em que as inversões e distorções das festas carnavalescas são transpostas para a literatura dentro do processo de carnavalização.

Em sua fase literária, o diálogo socrático se firmou como um gênero confessional ou memorialístico, que consistia de lembranças das palestras de Sócrates segundo uma organização narrativa. O diálogo socrático é, pois, eminentemente dialógico por basear-se na concepção socrática de que a verdade só se pode revelar mediante o confronto pressuposto pelo diálogo. Tal visão revela não haver uma única verdade, acabada, oficial e monológica. O objetivo do gênero era extrair do interlocutor suas visões e opiniões por meio dos procedimentos de *anácrise* e *síncrise*, de modo a chegar à culminância do processo de convencimento pela conversão do pensamento em diálogo, predominando, assim, a posição do interlocutor capaz de argumentação mais efetiva.

Do mesmo modo que para o diálogo socrático é mais importante a busca da verdade do que a verdade acabada, também o romance pós-moderno apresenta-se como terreno para a experimentação de verdades, em que o embate de vozes define não apenas o fenômeno do plurilinguismo como o processo de inacabamento.

---

[1] Liani Fernandes de Moraes - Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Programa de Pós-Graduação em Literatura Portuguesa – Doutorado. Orientadora: Profª Dra. Lílian Lopondo. São Paulo, 07 de outubro de 2009.

Já a sátira menipeia, impregnada igualmente da cosmovisão carnavalesca, constitui a raiz histórica propriamente dita, a partir da qual evoluiu a prosa literária européia moderna.

Embora não seja considerada como um subproduto genuíno da decomposição do diálogo socrático, a menipeia firma-se como o mais importante protótipo da literatura romanesca moderna, depois que o diálogo socrático perdeu força como gênero.

A cosmovisão carnavalesca da menipeia tem a ver com o substrato de ruptura e renovação da vida do carnaval transposto para todas as esferas do viver e do criar humanos, o que inclui a literatura e seus protótipos. Por conter elementos de transgressão autorizada, além de outros ligados à cosmovisão carnavalesca, a menipeia carrega em si aspectos peculiares da carnavalização, também presentes no romance da pós-modernidade.

Como produto de gêneros em evolução, não há nem uma linguagem nem um estilo únicos no romance. Para Bakhtin (1988, p. 384), "[...] todos estes processos de mudança e renovação da língua nacional refletidos pelo romance não apresentam um caráter linguístico-abstrato: eles são inseparáveis do conflito social e ideológico, do processo de formação e renovação da sociedade e do povo", o que implicou no desmoronamento do mundo linguístico ptolomaico, de caráter único e fechado, espaço agora ocupado pelo mundo plurilinguístico, galileano e aberto" (Idem, p. 382).

Um dos elementos presentes nos protótipos e no romance contemporâneo é o cotidiano e seus componentes tomados como objeto artístico. Tal característica de familiaridade une o romance pós-modernista à menipeia, onde se vão revelar, por meio do confronto de vozes, realidades individuais e sociais subvertidas.

Tanto no diálogo socrático como na menipeia, e também no romance pós-modernista, o homem se revela na profundidade de sua personalidade e de seu pensamento, buscando persuadir e provar sua "verdade", ainda que esta seja uma verdade "às avessas". Ao lado do elemento absurdo-cômico presente nos protogêneros, existe o riso abafado do romance atual, no qual se observa, paradoxalmente, a presença do aspecto místico-religioso, em que muitas vezes se podem observar os chamados "personagens no limiar", que convivem neuroticamente em ambientes movediços como eles próprios, e nos quais nada é o que aparenta ser. Nesses gêneros o enredo se constroi, portanto, a partir de situações extraordinárias, em ambientes habitados por indivíduos em confronto e tensão, equilibrando-se na fronteira tênue que separa sanidade e loucura.

Vale lembrar que o diálogo socrático foi a matriz responsável pela introdução na literatura européia da figura do herói-ideólogo, comum posteriormente também à sátira menipéia, e que permanece no romance da pós-modernidade. Os heróis-ideólogos são as personagens que, no romance pós-modernista, buscam a verdade, chegando, durante e ao final do processo, à tomada de consciência em relação a si mesmas e à realidade circundante, emergindo transformadas da realidade caótica que lograram enfrentar.

Assim, a experimentação de planos opostos configura a possibilidade de abertura para a regeneração: no meio do caos e do sofrimento pode-se entrever a fresta de luz capaz de revelar um novo homem e uma nova vida, purificados ambos do mal. Tal processo de renovação presente na menipeia e no romance da contemporaneidade é revelador da cosmovisão carnavalesca dos dois gêneros, segundo a qual, vida e morte, aniquilação e renascimento cumprem um ciclo obrigatório. Sobre esse processo de carnavalização, fala Bakhtin (1988, p. 316): "Era preciso contrapor ao escatologismo um tempo produtivamente fértil, um tempo

medido pela construção, pelo crescimento, e não pela destruição." O inferno carnavalizado e o posterior renascimento têm, portanto, uma função artístico-ideológica, característica do cronotopo da *crise* e da *mudança* de vida, também chamado de cronotopo *da soleira* ou *do limiar*. Ainda segundo o autor:

> [...] rompem-se (ou pelo menos se debilitam por um instante) as "cordas podres" da mentira oficial e individual e revelam-se as almas humanas, horríveis como no inferno ou, ao contrário, radiantes e puras. Por um instante as pessoas se vêem fora das condições habituais de vida, como na praça pública carnavalesca ou no inferno, e então se revela um outro sentido – mais autêntico – delas mesmas e das relações entre elas (BAKHTIN, 2005, p. 146, grifo do autor).

Como na menipeia, o romance moderno é marcado por uma politonalidade narrativa, em que o sério, o cômico, o irônico, o sublime e o vulgar mesclam-se alternada ou simultaneamente. É também nesse protótipo que aparece pela primeira vez, segundo Bakhtin, (2005, p. 116-117), "[...] aquilo a que podemos chamar experimentação moral e psicológica, ou seja, a representação de inusitados estados psicológico-morais anormais do homem – toda espécie de loucura ("temática maníaca"), da dupla personalidade, do devaneio incontido, de sonhos extraordinários, de paixões limítrofes com a loucura". É de se notar que tanto na menipeia como no romance coincidem, segundo o teórico russo, "[...] as cenas de escândalos, de comportamentos excêntricos, 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 aí também as violações do discurso" (Idem, p. 117).

Outra das características comuns é a presença de gêneros intercalados, como o discurso paródico da ciência além dos diálogos entre textos bíblicos originais e seus contrapontos dessacralizados. Para Bakhtin, (2005, p. 115, grifo do autor), é a menipeia o gênero das "últimas questões", as mesmas que conduzem a uma nova visão dos indivíduos e à destruição da integridade e da perfeição humanas, terreno no qual dialogam o homem e a sua consciência.

Tanto nos protótipos como no romance atual, pela vivência de situações que violam o curso natural dos acontecimentos e das normas de conduta, convivem múltiplas e opostas visões de mundo, de pensamentos e verdades, o que justifica os contrastes agudos e os oxímoros reveladores das posições instáveis dos sujeitos bem como as transformações inesperadas, as expressões carnavalizadas do alto e do baixo, da ascensão e da queda, as quais, em última instância, expõem as almas humanas para o bem e para o mal, deixando à mostra a própria tensão do *limiar* (o limiar da vida e da morte, da mentira e da verdade, da razão e da loucura).

A travessia pela experiência aterrorizante da doença, da segregação, do confinamento, dos castigos cruéis, do preconceito e do abandono opera nos heróis-ideólogos uma metamorfose, sendo a loucura, ou a consciência da sua existência, caminho para a autoreflexão e o renascimento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et allii*. São Paulo: Hucitec e UNESP, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

Lilian BRANQUINHO – (PG-UNIFRAN/PROSUP/CAPES)

A política do dizer em contexto escolar: uma análise de polêmicas sobre textos usados em atividades didáticas

Este pequeno texto tem como objetivo mostrar polêmicas presentes na mídia sobre textos usados em atividades didáticas, que revelam uma política do dizer na esfera escolar, busco, portanto, por meio destas polêmicas, provocar discussões sobre o assunto em análise e refletir sobre o conceito de ideologia de Bakhtin.

Diferentemente de Saussure que centrou seus estudos na descrição da língua e na sua análise como um sistema de códigos, excluindo a fala, sem, contudo, reconhecer o sujeito da enunciação, Bakhtin em seus estudos se preocupou em valorizar a fala, afirmando sua natureza social, ligada a história, ao sujeito e ao espaço, pois segundo ele a língua é evolutiva, mutável, e se transfere de geração para geração, adquirindo as características de cada sociedade falante desta língua, e assim carrega as características das esferas em que é falada, trazendo consigo a ideologia dominante deste meio.

Sendo a enunciação de caráter social, ela não deve ser analisada fora de seu contexto social, ou seja, sem ser considerado os elementos extralingüísticos que a envolvem. Para Bakhtin (1995) o signo e a situação social estão unidos, e assim todo signo possui o caráter ideológico, e a palavra refrata todas as características das relações sociais, o filósofo russo ainda afirma que:

> "Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a "atividade mental", que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em "interação dialética constante" ". (BAKHTIN, p. 16, 1995)

Tomando o pensamento de Bakhtin sobre o conceito de ideologia, onde estabelece que toda palavra possui característica ideológica, e reflete o pensamento de cada esfera de atividade, busco por meio destas reflexões analisar os valores ideológicos que se materializam, e são refratados, em polêmicas sobre textos usados como materiais didáticos.

Para fazer esta análise utilizo como *corpus* duas polêmicas envolvendo textos usados como suporte didático, com a finalidade de investigar o discurso sobre o que se pode dizer na escola.

Nosso objeto de análise são polêmicas presentes na mídia, em especial a digital, em que se tematiza a adequação ou não de livros usados como suporte para atividades didáticas de leitura e estudo da língua. A primeira polêmica relacionada a livros destinados ao programa de alfabetização *Ler e Escrever* é um HQ: *Dez na área, um na banheira e ninguém no gol* (PEDROSO, 2002), que foi escrito por diferentes autores, e que aborda temas relacionados ao futebol, o segundo: *Poesia do Dia - Poetas de Hoje para Leitores de Agora* (SARMATZ, 2008) é um livro de poesias, também escrito por diversos autores, que tem como temática os problemas vividos na adolescência.

Faremos menção neste primeiro momento a apenas dois livros desta polêmica ocorrida em São Paulo, mas cinco livros fazem parte desta discussão, entre eles Memórias Inventadas de Manoel de Barros. Estes dois livros mencionados foram acusados de inadequados para a faixa etária dos alunos a que foram destinados e, sobretudo, alvo de muitas críticas decorrentes ao seu vocabulário considerado repleto de "palavrões" e "pornografia". Desde que afloraram as discussões sobre esse conteúdo, o governador do estado mandou recolher os exemplares que já haviam sido distribuídos. A segunda polêmica ocorreu em Santa Catarina envolvendo o livro Aventuras Provisórias, as criticas veiculadas se relacionam ao seu conteúdo; segundo alguns, haveria palavras inadequadas e descrição de relações sexuais. A polêmica ocorrida no Sul do país, referente ao livro do escritor Tezza também resultou no recolhimento dos exemplares. As duas polêmicas que me proponho analisar fazem alusão ao que não deve ser dito em materiais escolares.

Busca-se refletir, portanto, sobre as compreensões responsivas produzidas por esses materiais didáticos, as quais se materializam nas polêmicas analisadas, percebendo as diferenças e aproximações entre esses discursos, os valores ideológicos, e o sentido das palavras utilizadas que compõem estas polêmicas.

Referências

BAKHTIN/VOLOCHINOV. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
PEDROSO, Orlando. Dez na área, um na banheira e ninguém no gol. 1º ed. São Paulo: Lettera, 2002.
SARMATZ, Leandro. Poesia do Dia - Poetas de Hoje para Leitores de Agora. São Paulo: Ática, 2008.
TEZZA, Cristovão. Aventuras Provisórias. Record, 2007.

Lucia CYRANKA

Linguagem e construção da subjetividade na escola

A concepção bakhtiniana de linguagem oferece subsídios importantes para quem precisa compreender a premente questão das pressões escolares sobre os alunos procedentes de grupos sociais falantes de uma variedade linguística desprestigiada. Para esses alunos, a escola oferece a oportunidade de aprenderem o uso de um dialeto prestigiado socialmente, sob a condição de abandonarem e esquecerem o seu, que é considerado errado.

Essa postura tradicional da escola implica, à luz das reflexões de Bakhtin sobre a linguagem, numa incompreensão fundamental do processo de construção do homem como ser social, que se constitui pela linguagem. Como ser pela linguagem, se ela é negada pela escola e pelo professor que não reconhece valor na história, nas experiências vividas, que ela veicula e, consequentemente, nas marcas dessas experiências que se vão imprimindo no léxico e mesmo na sintaxe desse dialeto considerado menor? Como ser pela linguagem com a palavra negada, sendo empurrado numa direção diferente daquela com que o sujeito chegou à escola, sem mesmo antes poder vislumbrar sentido nessa mudança de direção?

Como se comunicar sem a palavra, que é material privilegiado da comunicação da vida cotidiana, vinculada a uma esfera ideológica? Negar a linguagem é negar, ao

mesmo tempo, a ideologia que ela veicula. É impossibilitar a interação e, em última análise, a realização do *um* no *outro*. Segundo nos orienta Bakhtin (2006, p. 117), é indispensável a interação entre os participantes do discurso, sendo a palavra a ponte que os une:

> Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. 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 meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Podemos deduzir, então, que a palavra, materializada como signo, deve ser propriedade comum entre os interlocutores, isto é, deve expressar o mesmo valor, do ponto de vista social e histórico; mas a experiência que o aluno leva à escola para representação de seu grupo social não é reconhecida.

Nesse sentido, o discurso que a escola pretende construir não tem possibilidade de existência real porque, da sua construção só participa um enunciador. Se uma parte da enunciação, sua contraparte linguística, tem sua legitimidade contestada e mesmo negada, o discurso não se realiza.

Para Bakhtin, o enunciado se produz num contexto que é sempre social, ainda que um dos interlocutores esteja distante. Portanto, quando se elimina um dos interlocutores por negar-lhe a qualidade do seu discurso, via má qualidade de sua variedade linguística, evidencia-se a violência simbólica já tratada por Bourdieu (1930/2002). Nesse contexto, o emissor jamais terá o outro como ouvinte ou leitor, a não ser que ele se dirija a um público que utiliza uma linguagem de valor social equivalente ao seu. A enunciação quando produzida para um público diferente do seu, que nega a qualidade, a legitimidade da palavra utilizada, não constitui diálogo.

Penso, então, na solidão dos alunos das classes populares, vítimas dessa incompreensão e dessa violência que, em última análise, resulta num processo de desconstrução de sua condição humana, porque não podem se constituir como sujeitos de discurso, nem como interlocutores do discurso do professor. Esse é o capital cultural de que nos fala Bourdieu (op. cit, p. 310):

> Desta maneira, as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo, **a depreciação de si mesmas**, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural. (Grifo meu).

Do ponto de vista político dá-se um distanciamento entre esses grupos de falantes, escola e alunos: se a experiência individual dos sujeitos se dá na interação entre interlocutores, ela se torna restritiva no caso dos falantes das classes populares, que não entendem o discurso das classes que detêm o poder; por outro lado, não têm sua voz ouvida, ou compreendida por aqueles que se situam nas esferas consideradas superiores social e economicamente. Dá-se o apagamento de suas vozes. Em consequência, revela-se um empobrecimento nos enunciados dos interlocutores de ambas essas esferas, normalmente grávidos de sentido construídos nas experiências compartilhadas dos interlocutores. Entre os falantes das variedades

linguísticas desprestigiadas e o da chamada variedade escolar/culta, esse identificação para construção de sentido não acontece.

Pensando na questão dos gêneros como forma de acabamento do enunciado, elemento importante da construção do sentido, na interlocução, constato ainda, com preocupação, o discurso inconsistente que ainda se encontra em muitas escolas, convidando o aluno a um dizer sem forma, do que resulta uma resposta frequentemente caótica, que ele jamais daria se ouvido a partir de sua própria experiência e de seu grupo social. A sentença e a palavra só chegam a ser verdadeiramente expressão do sujeito, quando dentro de um enunciado completo. Os falantes de dialetos desprestigiados não têm acesso aos gêneros produzidos pelos grupos sociais com práticas de letramento legitimadas, por exemplo, na grande mídia. Suas práticas de letramento se restringem, portanto, a um universo menor, do que resulta a restrição de seu discurso, ao fechamento de sua cultura num mundo de menos liberdade e direitos.

Então, também penso na solidão da escola, que não encontra ressonância em seu discurso e entrega à sociedade um contingente grande de jovens incapazes de ler e escrever com autonomia. Pior, de crianças e jovens que fogem da escola, marcados pelo insucesso, descrentes de sua competência como falantes de sua própria língua materna.

Concluo reivindicando, à luz da reflexão bakhtiniana, a implementação de uma reflexão sociolinguística no trabalho escolar com a língua materna. Refiro-me a uma pedagogia culturalmente sensível que, como esclarece Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) tem por objetivo

> criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

Sonho e luto por uma escola, pública e/ou particular, que investe na construção de uma sociedade que acolhe o homem como sujeito de seu destino; como sujeito que constrói seu discurso em consonância com a palavra responsiva do outro, a palavra que reflete as mudanças e alterações sociais sem preconceitos. Gosto do que disse Bakhtin (op. cit. p. 202): "O destino da palavra é o da sociedade que fala".

Referências

BAKHTIN, M.M. (V.N.VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós cheguemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. A 1ª ed. é de 1930.

Luciana Andrade Cavalcante de CASTRO

Ensaio sobre a apropriação da noção bakhtiniana de enunciado na análise de discurso de Norman Fairclough

"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", eis uma

frase bakhtiniana bem conhecida e bem significativa acerca do conceito de enunciado. E em tal, percebemos a relação dialógica entre "estrutura" e "práticas", pensando na língua como estrutura, e nas práticas como algo da vida, e a vida como um devir permanente, em que cada momento é único e irrepetível, assim como cada enunciado concreto que produzimos nestes momentos. E faz sentido isso ao recorrermos à "refração", um princípio básico da dialogia. Os signos refletem (eu, pessoalmente, considero problemático nos referirmos à reflexão) e refratam a realidade, encontramos bem retratado nas obras de Bakhtin. Os enunciados produzidos refratam a realidade, e se refratam entre si na cadeia enunciativa em que se encontram, os enunciados concordam ou discordam entre si, se respondem, se comentam, e assim permanecem em uma relação dinâmica, dialética, dialógica. Tudo isso Bakhtin nos demonstra no conjunto de suas obras.

Como unidades reais, concretas, componentes de um ato de comunicação verbal, os enunciados possuem fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, alternância dos locutores, uma transferência da palavra ao outro, algo como um mudo "dixi", que é notado pelo outro locutor. Logicamente essa fronteira adota diferentes formas, sendo mais evidente no diálogo real, no qual cada enunciado possui um determinado acabamento. Segundo Bakhtin, tal acabamento é necessário para tornar possível uma reação ao enunciado, já que demonstra que o locutor disse o que precisava dizer em um determinado momento e em determinadas condições. "Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o "dixi" conclusivo do locutor" (BAKHTIN, 2000).

Enfim enquanto unidades que possibilitam uma reação responsiva ativa do outro, uma compreensão (já que todo ato de compreensão implica uma resposta), os enunciados são acabados, mas enquanto unidades pertencentes à toda uma cadeia enunciativa, se refutando, convergindo ou divergindo, respondendo umas às outras, os enunciados são inacabados, o que nos permite relativizar tanto o acabamento, quanto o inacabamento dos enunciado. Mas de qualquer modo são únicos e irrepetíveis.

E como únicas e irrepetíveis, as unidades reais da comunicação, ou enunciados não se fazem apreensíveis em sua totalidade, por isso procuramos os apreender na forma de gêneros do discurso, "tipos de enunciados relativamente estáveis". Cada esfera da comunicação humana produz seus gêneros, e estes apresentam as especifidades de tais esferas, se caracterizando por seu tema, seu estilo e sua construção composicional. Os gêneros do discurso se fazem uma objetivação parcial dos enunciados, quando procuramos apreender estes.

E como enunciados relativamente estáveis, os gêneros não deixam de ter a heterogeneidade como aspecto marcante de si, o que torna sua delimitação uma tarefa árdua e problemática. Isso o autor soviético nos deixa bem explícito em Estética da Criação Verbal, e também o podemos perceber no próprio ensino atualmente.

Sendo heterogêneos e relativamente estáveis, os gêneros também se transformam conforme se modificam as esferas sociais da qual fazem parte. Então a medida que uma esfera se torna mais complexa, todo seu conjunto de gêneros há de se tornar também mais complexo. E levando em consideração as mudanças nos meios de comunicação da pós-modernidade, o advento da mídia, da informática, da Internet, de toda a tecnologia de atualmente, podemos afirmar que os gêneros hoje em dia estão, de fato, mais complexos do que o estavam na época de Bakhtin. É o que podemos perceber no conjunto das obras de Norman Fairclough, nas quais noções bakhtinianas são retomadas.

Esse linguista britânico é um dos maiores expoentes de uma abordagem teórico-metodológica da linguagem, que começou a ganhar mais força nos anos 90, conhecida como Análise de Discurso Crítica (ADC). A ADC deriva-se da Lingüística Crítica, uma abordagem criada na década de 1970 por teóricos da Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha. A Lingüística Crítica tentou "casar um método de análise lingüística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria lingüística funcionalista associada com Michael Halliday e conhecida como 'lingüística sistêmica'" (FAIRCLOUGH, 1992).

Podemos dividir os estudos de Fairclough em ADC em três fases. Na primeira fase temos como obras principais Language and Power e Discourse and Social Change. Na segunda temos Discourse in Late Modernity, escrita em co-autoria com Lilie Chouliaraki. Na terceira temos Analysing Discourse.

Quando falamos de ADC, no que se refere à sua primeira fase, devemos de princípio ter em mente o modelo tridimensional de análise, o qual buscava estudar a dimensão dos Textos, das Práticas Sociais e a dimensão da Prática Discursiva que interliga essas duas. O discurso é atuante nestas três dimensões e em cada uma delas diferentes aspectos deste são estudados.

Quando se estuda o discurso como texto, categorias como 'vocabulário', 'coesão', 'gramática', e outras tem importância. Já quando avançamos para a dimensão das práticas discursivas, os processos de produção, distribuição e consumos dos textos são relevantes para o estudo, categorias como coerência, força dos enunciados, e também a intertextualidade, ou seja a relação que os diversos textos tem entre si.

Na dimensão das Práticas Sociais, é relevante o estudo das influências que as Ideologias têm sobre o discurso, e também como este colabora para a manutenção de Hegemonias. Tudo isso visto na ADC de maneira dinâmica, ou seja as hegemonias são equilíbrios instáveis que procuram se manter mais através do consentimentos dos dominados do que pela coerção. E as ideologias são fatores que colaboram para a existências de tais consentimentos, pois estas costumam fazer fenômenos como a Globalização, o Capitalismo, desigualdades sociais entre outros parecerem naturais e inevitáveis, e não causados pela ação humana. Entretanto as ideologias não são totalmente eficazes, já que dentro delas mesmas há contradições, e isso colabora para instabilidade das hegemonias. Melhor dizendo, um grupo não consegue ser dominante por tanto tempo, logo sendo substituído por outro e assim por diante. (E neste ponto uma comparação com a noção de ideologia adotada por Bakhtin também seria interessante.)

Isso é uma característica importante na ADC. Quando utilizamos tal abordagem para estudar o discurso, devemos levar em consideração que este tanto pode ser reproduzido quanto transformado. (Seria o caso de aqui retomarmos as noções bakhtinianas de refração e reflexão?) Em outras palavras, os sujeitos podem ser posicionados por influência de ideologias e discursos dominantes, mas também podem agir criativamente sobre os mesmos em seu próprio favor, principalmente quando se deparam com alguma contradição (dilema) destes.

Quando nos referimos a segunda fase, convém nos lembrarmos do novo modelo de análise do discurso, baseado, ou melhor, emprestado de Harvey. Nesse, o discurso passa a ser considerado um momento da prática social que se relaciona com outros momentos: atividade material, fenômeno mental, relações sociais. Todos os momentos da Prática se internalizam sem serem redutíveis um ao outro.

Segundo Fairclough as práticas consistem em "maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos –

para agirem juntas no mundo.", lembrando que elas podem tanto agir de modo a reproduzir ou transformar as estruturas sociais.

Segundo Fairclough, o modelo de análise presente na segunda fase de seus estudos tem um caráter mais dinâmico que justifica essa dialética entre estruturas sociais e agência dos sujeitos, e também vai ao encontro do caráter emancipatório da ADC.

Dentre diversos autores, Bakhtin é de grande importância para a constituição da ADC. Suas noções de gênero do discurso e dialogia são extremamente produtivas na Análise de Discurso Crítica, sendo que esta última encontra-se sob o nome de intertextualidade, termo que Fairclough toma emprestado de Julie Kristeva, importante estudiosa de Bakhtin.

Tendo a noção de gênero bakhtiniana como base, Fairclough pôde em seus modelos de análise da linguagem relacionar características estruturais dos textos com o estudo dos processos de produção, distribuição e consumo de gêneros textuais, constituintes das práticas discursivas. Também a apropriação da noção de gênero discursivo, possibilitou ao linguista britânico combinar a abordagem sócio-histórica de discurso presente nos estudos arqueológicos de Foucault com os estudos gramaticais de Halliday, em sua Linguística Sistêmico Funcional. Com o decorrer de seus enquadres em Análise de Discurso Crítica, Norman Fairclough varia em alguns aspectos de sua abordagem no tratamento dos gêneros discursivos, sendo que na terceira fase de seus estudos há uma grande aproximação destes com a noção de Significado Acional, derivada das Funções Interpessoal e Textual de Michael Halliday (1985).

Observando o que foi relatado até este ponto, podemos dizer que a noção de enunciado se encontra presente em Fairclough embutida na noção de gênero discursivo, o que não é diferente no pensamento bakhtiniano.

Entretanto, recorrendo à seguinte citação do autor britânico, após este nos fornecer uma breve panorâmica sobre o conceito bakhtiniano de enunciado: "enunciados – 'textos' em meus termos – são inerentemente, intertextuais, constituídos por elementos de outros termos." (FAIRCLOUGH, 1992: 134). E aqui pode-se indagar: Até que ponto essa mudança faz sentido? Pode trazer algum tipo de conseqüência não benéfica?. Se bem que, retomando algo dito anteriormente neste ensaio, Fairclough utiliza uma categoria "força dos enunciados" para a análise do discurso como texto. Certamente aqui é necessário rever as definições destes conceitos tanto em termos bakhtinianos, quanto faircloughianos, etapa relevante do projeto, ao qual tenho dado prosseguimento, o qual busca compreender como se constitui a ADC.

Ainda em Estética da Criação Verbal, Bakhtin dedica um capítulo às problemáticas acerca do texto. Em tal capítulo encontramos a afirmação de que o texto representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção, e estudar estes é o diferencial das ciências humanas, que também não deixam de ser constituídas por pensamentos emoções. Nas palavras de Bakhtin:

> O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. (BAKHTIN, 2000)

Poderíamos considerar o texto como um enunciado objetivado perante a ótica de um pesquisador?

Bakhtin também procura delimitar as fronteiras do texto, afirmando que enquanto enunciado o texto é determinado por dois fatores: seu projeto, ou intenção, e a execução desse projeto. E como enunciado, o texto também refrata outros textos como enunciados. O autor também se refere a bipolaridade do texto. Cada texto pressupõe um sistema compreensível para todo, uma língua, que no texto corresponde-lhe a tudo quanto é repetitivo e reproduzível, que pode também existir fora de um mesmo texto, estando presente em outros textos. Por outro lado, cada texto, como enunciado é individual, único e irreproduzível, residindo nisso o seu sentido. Aqui podemos pensar no texto como algo entre o sistema e os enunciados. E isto é só uma parte do que Bakhtin relata a respeito da problemática do texto. De qualquer modo indago: todo enunciado é um texto, mas nem todo texto é necessariamente um enunciado? Será que é dessa forma que podemos compreender a analogia que Fairclough faz entre enunciado e texto em sua obra? Qual pólo do texto se encontra mais destacado na teoria do autor britânico? Levando em consideração que para a análise do texto as categorias de vocabulário, coesão e gramática são relevantes, podemos afirmar que em Fairclough, o texto é mais estrutura do que enunciado. Entretanto ao se referir a relação intertextual existente entre os textos, Fairclough os aproxima mais da noção de enunciado, mas ao enunciado relativamente estável, ou seja o o gênero.

Ao que parece, tratando de enunciados relativamente estáveis, Fairclough leva em consideração em consideração a dinamicidade e heterogeneidade inerente a estes. Entretanto o tratamento do enunciado como unidade real concreta, se encontra problemática.

Logicamente essa é uma etapa ainda inacabada do projeto a que tenho dado prosseguimento, e neste ponto ainda nos encontramos fazendo indagações a respeito da primeira fase da Análise de Discurso Crítica em Fairclough, certamente algumas respostas (e porque não mais questões?) podem surgir a medida que o projeto avançar.

Luciano Novaes VIDON

A premissa maior de Bakhtin

Ao afirmar, em 1926, auge do Estruturalismo Europeu e Americano e do Formalismo Russo, que todo enunciado verbal é não-auto suficiente, Voloshinov/Bakhtin apontam para os estudos da linguagem, lingüísticos e literários, a impossibilidade de redução teórico-metodológica da análise à suposta imanência formal do enunciado. Isso terá implicações profundas no campo epistemológico das ciências humanas ao longo do século XX e neste início de século XXI.

Naquele contexto, provavelmente, tal afirmação deve ter sido tratada como completamente descabida. E subversiva, já que poderia colocar em questão a 'completude', o 'acabamento' presente nas visões epistemológicas de então, na sociologia, na psicologia, na lingüística e na literatura - respectivamente o materialismo histórico, principalmente na leitura marxista de Lênin, o freudismo, o estruturalismo saussureano e o formalismo russo. Qualquer idéia de 'incompletude', naquele contexto, seria perigosa, pois poderia lançar dúvidas sobre todas as certezas, teóricas e metodológicas, daquele horizonte filosófico.

Por outro lado, a obra de Bakhtin (e do círculo), suas principais concepções e categorias, é inacabada, por princípio mesmo. Daí, talvez, a revisão do texto sobre

Dostoievsky, a ocultação de trabalhos e de sua própria autoria, os ensaios não concluídos.

Parece que a própria vida de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, conforme é relatada a Duvakin (BAKHTIN E DUVAKIN, 2008), tenha sido uma série de eventos inconclusos. Bakhtin estudou em pelo menos três universidades, foi exilado, viveu na clandestinidade, residindo, por vezes, na casa de amigos, passou por doenças graves, perdeu boa parte da família, não teve filhos, não se identificou com o regime stalinista, enfim, a impressão que se tem é que ele não conseguiu concluir sua obra. Sua vida parece refletir o seu próprio princípio da inconclusibilidade humana.

E cabe a nós, seus leitores, em sentido amplo, tomar sua palavra e propor acabamentos para suas idéias; acabamentos sempre inconclusos, diga-se de passagem.

A teoria bakhtiniana, enfim, é como sua concepção de Enunciado e de Enunciação (de discurso, numa outra perspectiva). Isso pode ser ilustrado quando se compara o Enunciado ao Entimema, em "Discurso na Vida e Discurso na Arte" (VOLOSHINOV, 1976). O Entimema, segundo a Retórica Clássica, é um tipo de silogismo incompleto, talvez o mais usado. Nele, uma das partes é ocultada e, assim, presumida, subentendida. É o que acontece, por exemplo, em um enunciado como "Sob nova direção", em uma faixa na fachada de algum estabelecimento comercial. Do ponto de vista retórico, trata-se de um silogismo do tipo entimemático: o interlocutor presume que o estabelecimento comercial passou por mudanças e, por isso, poderá melhorar. O mesmo pode ser dito de um restaurante que afirma que sua comida é "caseira". Essa palavra, caseira, pretende-se com um valor positivo, de comida familiar, que não é feita para muitas pessoas, que é feita à maneira tradicional etc. Em ambos os casos, os enunciados pressupõem um complemento que não está no enunciado em si, mas na situação extra-verbal de interação. E é justamente esse complemento que pode provocar o efeito de sentido desejado pelo locutor; nos casos ilustrados, convencer o cliente, real ou virtual, a continuar, voltar ou começar a utilizar aquele estabelecimento.

Vale a pena ressaltar, nesse ponto, a concepção bakhtiniana de Enunciado também presente no capítulo 7 de Marxismo e filosofia da linguagem, publicado em 1929, também assinado por Voloshinov. Nesse capítulo, trata-se do problema da significação na língua. Coerentemente com o ponto de vista já apresentado em 26, a análise não pode ser puramente semântica – ou seja, restrita a um suposto componente estrutural da língua; é preciso levar em conta o discurso. Conceitualmente, aqui, como em outras obras do círculo bakhtiniano, não ficam tão claras as distinções teóricas entre discurso e enunciação. A meu ver, mais do que problemas de tradução ou mesmo de autoria, trata-se de uma questão epistemológica. O lugar epistemológico, isto é, teórico e metodológico, de onde fala Bakhtin tem um rigor científico "flexível", o que não significa "volúvel". Bakhtin e seus colaboradores não são estruturalistas nem formalistas.

Voltando à noção de enunciado, segundo Voloshinov/Bakhtin (1992), trata-se de uma determinada forma lingüística (por exemplo, o enunciado 'Que horas são?') que se realiza no todo de uma dada enunciação, isto é, o enunciado é apenas um elemento dentre outros da micro-história da enunciação. O discurso, por sua vez, é essa atividade de produção enunciativa, em que um sujeito se dirige a outro no âmbito de um horizonte temporal, espacial e temático.

A análise bakhtiniana, portanto, não se reduz a condições apenas institucionalizadas de produção discursiva. A teoria talvez permita perguntar de forma mais 'ampliada' sobre o horizonte dos discursos na sociedade. A proposta bakhtiniana aponta para uma análise do todo enunciativo/discursivo, o que,

obviamente, dá espaço à transdisciplinaridade, o que vai além da interdisciplinaridade, ao colocar em questão à própria noção de disciplina. Em Bakhtin, a condição (se é que há) é pertencer ao campo das ciências humanas, e, com isso, ter o enunciado (texto) como objeto de reflexão.

Assim como esses enunciados – "Sob nova direção", "Comida caseira", "Que hora são?" – têm suas incompletudes, e precisam do Outro para fazer sentido e constituir um elo na cadeia discursiva, a teoria bakhtiniana da linguagem tornou-se, para nós, um enunciado por se completar, um dixi que retomamos, reavaliamos, problematizamos.

Seria ir completamente contra a teoria tomá-la como acabada, constituída. Isso é impossível por vários aspectos, entre os quais:

- Bakhtin e os membros do círculo não estavam preocupados em constituir uma disciplina, como foi, a princípio, o propósito, por exemplo, de Saussure ou mesmo de Pêcheux;

- A reflexão filosófica, seja sobre a literatura, seja sobre a linguagem como um todo, sempre foi o maior objetivo de Bakhtin e do seu grupo;

- Muitos dos textos, especialmente os de Bakhtin, foram trabalhados como ensaios inconclusos.

Ainda hoje surpreende à ideologia dominante uma teoria que prima pelo inacabamento enunciativo. Basta ver na mídia impressa, televisiva ou mesmo eletrônica o domínio de programas de auto-ajuda em relação ao uso, e conseqüentemente ao ensino, da Língua Portuguesa. O sucesso dessa ideologia pode ser observado, entre outros exemplos, na mudança de uso em relação à expressão "risco de vida". Alegando problemas de lógica, os "paladinos da norma culta" proscreveram a forma tão comum ao cotidiano de todos os falantes e escreventes de Língua Portuguesa e prescreveram o uso de "risco de morte". Ao que parece, "risco de vida" está com os dias contados, ou, caso queiram, correndo sérios riscos de morte.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem* [1929]. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. e DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica) [1926]. Tradução feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza para fins acadêmicos, com base na tradução inglesa Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics, publicada em V. N. Voloshinov, Freudism, New York. (Academic Press, 1976).

Luciano Tavares TORRES

A ágora virtual
(o computador/internet como um espaço comum para o dialogismo e o ensino/aprendizagem de filosofia)

Desde o período clássico, a maneira de pensar e conceber o mundo ocidental se desenvolveu segundo os princípios da tradição filosófica e cultural do povo grego. Sabemos que a Grécia antiga estava subdividida em comunidades independentes que se alastravam junto à margem do mediterrâneo, e cujos modos de entender a vida se diferenciavam muito de uma cidade-estado para outra.

Apesar disso, tais parcialidades continham em seu cerne algumas semelhanças, como a língua e a religiosidade, o que, em contato com outras culturas advindas dos povos que se estabeleceram na região, resultou tanto na difusão quanto na fusão da cultura grega. Dessa forma, na medida em que se forjaram novas teias de relações interculturais, o mosaico social, político, religioso e cultural inaugurou uma nova forma de pensar: saiu de cena a consciência mítica e religiosa para a entrada da consciência racional e filosófica. As explicações mitológicas de um mundo dado e previamente determinado sucumbiram face ao advento da razão, do empirismo e do debate racional.

Essa nova forma de organização, baseada no *logos,* foi chamada de *Pólis*. Através da concepção racional da sociedade, o comércio ganhou impulso, a moeda foi cunhada e, principalmente, ganhou destaque a propalada Ágora Grega, que ao se tornar o centro da cidade, foi palco de transações comerciais e debates públicos. Temáticas como a defesa da cidade ou sua organização política eram proferidas por todos e a todos os cidadãos que a ela pertenciam, dando início ao sistema democrático direto de governo.

A palavra, o discurso e a razão aos poucos tomaram conta da praça, e os oradores com seu poder de convencimento e retórica se tornaram determinantes para a elaboração de assuntos públicos. Agora, a razão cabia a quem sabia convencer. A argumentação na Ágora tinha como princípio reconhecer o "outro" como um ser constitutivo e pertencente àquelas discussões proferidas na praça. O "outro", na Grécia Clássica, não era apenas alguém que expunha suas idéias e valores, segundo princípios individuais, ele fazia parte de um conjunto, de um contexto e de um sistema de relações, em suma, de uma *Pólis,* em que o importante era a formação e compreensão do "todo" em que estavam inseridos.

Ademais, nas praças públicas (Ágoras), o *diálogo* adquiriu força e foi considerado como a arte da persuasão. Ele não apenas possuía como função exprimir um discurso de cunho filosófico, em que a exposição de idéias está carregada de certezas e conceitos, mas percebia no "outro" uma possibilidade de encontro, permitindo àqueles que dialogavam seduzirem e serem seduzidos pela fala alheia. No diálogo, os participantes não presumiam deter o conhecimento, mas sempre tinham com o que contribuir. A existência dessa linguagem comum fez com que as discussões passassem a ser direito de todos, complexificando as relações interpessoais.

O diálogo, na Grécia Antiga, surgiu como abertura para um novo modelo social: por meio do convencimento, do raciocínio, da exposição de idéias e da capacidade de falar e polemizar, o *logos* passou a ser critério para pensar e agir desse novo homem grego.

Mesmo que hoje tenhamos nos distanciado historicamente da cultura grega, é inegável considerar que a capacidade do homem moderno de se relacionar, de dialogar racionalmente e de encontrar o "outro" é um espelho longínquo do pensamento clássico. Destarte, nos propusemos a empregar uma metáfora que "desse conta" de aproximar - em face do surgimento das novas tecnologias, em particular o computador/internet - o sentido antigo da "praça pública", dos diálogos realizados na contemporaneidade, mediados pelos diversos ambientes virtuais: ÁGORA VIRTUAL.

Entendemos que os novos instrumentos de comunicação e relacionamento surgidos no final do século XX, como o computador/internet e os múltiplos ambientes virtuais, assim como a Ágora na Grécia antiga, tornaram-se um expressivo *centro* de discussões, posto ter sido criada com essas tecnologias uma nova forma de comunicação digital, que além de ser integrada e hipertextual é, sobretudo, híbrida e inter-relacional.

Nos diversos ambientes virtuais, como *chats*, *MSN*, fóruns de discussões e *blogs*, o diálogo tornou-se significativa expressão de relacionamento, consolidando um novo modo de comunicação. O computador/internet e todo seu arsenal tecnológico ampliaram os horizontes de conhecimento do homem e, conseqüentemente, de sua linguagem. Assim, argumentar e dialogar por meio do mundo virtual tornaram-se práticas que ultrapassaram os limites de interlocução em face à presença física do outro.

Contudo, falar do relacionamento promovido através dos espaços virtuais e todo o diálogo possibilitado nos novos ambientes, em que a linguagem se encontra mais uma vez como pressuposto determinante da vida humana, não é nada simples, por isso convidamos o pensador da linguagem Mikhail Bakhtin e todo seu arcabouço filosófico para nos ajudar a entender melhor esse movimento ocorrente no mundo virtual.

A *língua*, para o pensador, é encarada como um fenômeno social e histórico, sendo nesse sentido dinâmica, viva e totalmente ligada ao contexto ideológico do qual participa. Por esse motivo, a apropriação que dela se faz não pode ser rígida, determinada e reta, como supõem os lingüistas de corrente formalista, mas, ao contrário, a *língua* é um discurso fluido, variável e flexível e está estritamente ligada ao contexto da situação concreta da comunicação verbal em que atuam seus interlocutores.

> Quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala (Clark & Holquist, 1998:237, apud JUNQUEIRA, Fernanda, 2003: 25).

O filósofo entende a *língua* como parte de um processo evolutivo e de apropriação do mundo pelo homem. Ela não nasceu pronta para ser utilizada e transmitida, mas sim para ser assimilada, absorvida, discutida, interpretada, compartilhada, recriada e ressoada, estando de tal maneira em constante transformação. O pensador acrescenta ainda um atributo importante e inerente à língua: o de ser dialógica. A esse respeito, esclarece José Luiz Fiorin:

> Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (Fiorin, 1996:128).

Bakhtin acredita no diálogo como uma interação entre pessoas, uma ponte de ligação ao "outro" constituidora e formadora do "ser", que ao mesmo tempo influencia e é influenciado pela linguagem. Como infere Maria Teresa Assunção Freitas, para Bakhtin *"o homem é um ser expressivo e falante e a linguagem é constituidora de sua consciência. O discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto"* [1]. O filósofo define então a linguagem como sendo um conjunto de práticas interacionais e dialógicas, fundado e fundante das relações sociais. É no contato entre o "eu" e o "outro", por meio da língua e de toda a interação verbal via enunciado que a realidade concreta se apresenta ao homem. Dessa forma, a palavra, o dizer - dado num determinado contexto - sua significação

1 FREITAS, Maria Teresa de Assunção. "Bakhtin e A Psicologia". In: Carlos Alberto Faraco; Cristovão Tezza; Gilberto de Castro. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 3a. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1996, v. 1, pp. 165-187.

e seus valores se tornam expressividades daqueles que dialogam e interagem entre si. Como nos informa Bakhtin: *"A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes"* (Bakhtin, 1997:124).

O autor defende ainda a acepção de um novo conceito, que ultrapasse a noção comum de diálogo: o dialogismo. A necessidade de inaugurar um termo para explicitar as relações dialógicas existentes na comunicação verbal entre o "eu" e o "outro" decorre da observação de que nos processos de linguagem, a palavra viva interage sempre com o discurso alheio, mesmo que ele não esteja presente.

> A língua não é neutra e não passa livre e facilmente a pertencer, como propriedade privada, às intenções do falante; ao contrário, ela é povoada - super povoada - pelas intenções dos outros. Impedir a influência do outro, submetendo-a apenas às nossas próprias intenções, é um difícil e complicado processo (Bakhtin apud Cazden, 1998:201).

O dialogismo destaca-se pelo seu caráter contextual de interação, em que tanto o falante quanto o seu discurso só existem a partir da existência de um "outro", quer seja este um interlocutor, um leitor ou um próprio sistema lingüístico, instigando o permanente diálogo nem sempre harmonioso, mas que inaugura, reflete e fomenta uma relação com o "outro" de modo interdiscursivo de compreensão do mundo.

> Bakhtin considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. Segundo Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções monológicas observamos sempre uma relação dialógica; portanto, todo gênero é dialógico (RECHDAN, 2003:02).

No que Bakhtin denomina como relações dialógicas são criadas e estabelecidas teias constituídas por diversas vozes ou discursos que se completam, entrecruzam e por vezes colidem, justamente por existir em sua natureza um caráter dialógico. A toda enunciação corresponderá uma reação, uma réplica, uma atitude responsiva, gerando um caráter dialético para o processo comunicativo. Como explicita Faraco et alii (1996:10), "Bakhtin tinha uma relação amorosa com a palavra do outro."[2]

Em outras palavras, o dialogismo e toda a atividade discursiva exercida em seu interior, isto é, a influência da palavra do "outro" e deste "outro" sobre a sua, a contínua influência dos contextos sobre os entendimentos obtidos nos discursos e a interminável construção de significados e de enunciados são partes que determinam e constituem o próprio homem.

> Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade" (Bakhtin, 2000:318).

Por considerarmos importantes em nosso trabalho a compreensão das noções explicitadas, assumimos a perspectiva bakhtiniana como explicativa para as relações de comunicação estabelecidas nos espaços virtuais, marcadas pelo dinamismo e "vivacidade" da língua, ou mais, pelo diálogo e interação.

Entendemos e acreditamos na comunicação virtual por meio do computador/internet e seus ambientes de relação como um instrumento legítimo

2 Por palavra do outro, Bakhtin entende qualquer palavra, pronunciada ou escrita, que não seja a do próprio sujeito-falante. (cf. Bakhtin, 2000:383)

para o desenvolvimento da subjetividade e da argumentação, bem como para o diálogo e a reflexão filosófica. A linguagem que marca os ambientes *on-line* possibilita a interatividade e, com ela, o embate de pensamentos diversos, ou mesmo confrontantes, num mesmo tempo e espaço, ocasionando a geração de uma criação coletiva, tal como ocorria na praça grega[3].

O computador/internet, nesse sentido, possibilita àqueles que participam de seus ambientes de relacionamento inaugurarem lugares outros legítimos para o saber, o pensamento e o conhecimento que circulam e se manifestam em um espaço invisível, dinâmico e vivo, onde aprender, inventar, conhecer e produzir são termos que somente têm sentido se fizerem parte de um pensamento e de uma consciência participativa, coletiva e responsável de que o "outro" faça parte:

> Não os organismos do poder, nem as fronteiras disciplinares, nem as estatísticas dos mercados, mas sim o espaço qualitativo, dinâmico, vivo, da humanidade que se inventa ao mesmo tempo em que produz o seu mundo. (Lévy, 1997, p.17).

Portanto, podemos considerar os espaços virtuais, onde o "eu" e o "outro" se fazem presentes, como um campo de luta e de encontro das diversas vozes sociais existentes num determinado meio. Nos ambientes on-line, surgem novos processos de interlocução, relação e diálogo constituídos e alimentados por valores sócio-culturais partilhados e apreendidos com as trocas, divergências e diversidades que são inerentes em seu interior. O computador/internet instigaram o homem a um mergulho profundo permeado pelas relações dialógicas, na perspectiva bakhtiniana, no qual o sujeito somente se constitui à medida que vai em direção ao "outro", pois, como na Filosofia, este "outro" é fundamental para a constituição do seu "eu".

Diante desta perspectiva, retornamos à crença nas tecnologias virtuais como possíveis aliadas do homem ao retorno da discussão filosófica, segundo suas raízes gregas. Motivo pelo qual concluímos anteriormente ser pertinente comparar os ambientes constitutivos da virtualidade a outros lugares de mediação, participação, democracia e inclusão, como a citada Ágora grega. Neste momento, tornou-se o computador/internet uma nova praça pública, que, através de seus diversos programas de relacionamento, constitui-se num lugar dialógico para o embate de idéias, reflexões e para a exposição das diferentes opiniões e argumentações.

Esta constatação nos levou a lançar um novo olhar para as aulas de Filosofia, que incluísse o computador/internet e toda sua potencialidade de comunicação. Refletimos que aprender Filosofia no ambiente escolar com o auxílio do computador/internet seria um modo de possibilitar ao aluno articular de maneira dialógica e interativa a compreensão de questões levantadas, ajudando-os em sua emancipação e em posicionamentos frente às indagações propiciadas pelos temas. É importante ressaltar que entendemos por aprender tudo aquilo que implica ao sujeito construir para si um mundo e um modo típico de se relacionar.

O conhecimento filosófico, alcançado com a aproximação das diversas leituras possíveis que o homem é capaz de fazer sobre si e o outro, somente teria sentido se o aluno estivesse aberto a aprender com o "outro", quer semelhante ou diferente, e permitisse a ampliação de sua linguagem. Em relação a esse olhar aberto do homem para o mundo, o educador Jorge Larrosa nos informa que:

> O mundo não existe anteriormente a uma forma que lhe dê seu perfil. Ou existe, mas como algo amorfo, desordenado e sem delimitações e, portanto, sem sentido. Não há uma

3 CENCI, Márcio Paulo; IBERTIS, Carlota. *Internet: um recurso para o ensino de filosofia?* p. 03.

> experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas e mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive a nós mesmos. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós(Larrosa, 2006: 49).

Nesta perspectiva, o alargamento da linguagem propiciado pela multiplicidade de espaços de relação permitiria que o diálogo fosse uma atitude para o entendimento da reflexão filosófica. Como nos adverte Ludwig Wittgenstein: "os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo"[4].

Logo, buscar o conhecimento filosófico com o suporte da tecnologia virtual significaria permitir aos alunos a criação de espaços específicos para o diálogo, a crítica, a interatividade, o debate e as reflexões acerca do cotidiano da vida dos homens e do mundo. Citando novamente Jorge Larrosa, " (...) cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras" [5].

A aproximação de distâncias, a relativização do tempo e do espaço e a potencialização das relações dialógicas nos fizeram pensar na cultura digital como um lugar de produção significativo e criativo, de aprendizado filosófico e reflexão mútua. Como nos informa Pierre Lévy:

> A rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar outras paisagens de sentido (Lévy, 2004: 26).

Por sermos professores e termos consciência clara do papel responsável da profissão, observamos a escola com o computador/internet reveladora e inauguradora de um novo momento na educação escolar. Essa tecnologia, aliada à aprendizagem da filosofia, poderão propiciar tanto ao educador como ao educando um real instrumento para o diálogo, tornando-se um verdadeiro "*locus*" para o conhecimento científico e artístico e, sobretudo, sendo um ponto de partida para o saber, o encontro e a reflexão filosófica, que formam e transformam o homem.

Em nossa atuação como profissionais da educação na área da Filosofia, observamos que os alunos do ensino fundamental e médio, ao se utilizarem do computador/internet para determinada pesquisa ou elaboração de trabalhos, acabavam por aguçar suas próprias indagações e percepções, o que contribuía muito para o enriquecimento das aulas. A partir dessa constatação inicial, ficamos instigados a elaborar junto aos alunos do primeiro ano do ensino médio, numa escola da rede particular da cidade de Juiz de Fora no corrente ano (2009), um fórum virtual de debate e discussão em filosofia, com objetivo de estudo, de ampliação e troca de experiências e aprendizagem numa relação fratenal, dialogal e ao mesmo tempo acadêmica entre alunos e alunos/professor. Assim como a palavra na praça pública, a escrita no fórum adquire força, delimita seu espaço de interferência e se torna o lugar comum para o confronto de idéias.

O primeiro passo para a constituição do dito fórum foi apresentar o computador e a internet não apenas como espaços de consulta, conversas informais e acesso a conteúdo, mas sim como um lugar possível para o diálogo, o debate filosófico e a

4 WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell, 2ª edição, 1997, p.111.

5 LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed., Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2006, p. 23.

reflexão. Destarte, foi desfeita a rejeição por parte de alguns alunos, receosos em aceitar a utilização do computador/internet como meio de ensino/aprendizagem. Descobrimos em conjunto que a Filosofia não necessitava de um lugar específico para acontecer, desde que existissem espaços que posibilitassem o diálogismo, interferindo e modificando a todo instante a forma como enxergávamos o mundo.

A próxima etapa foi o levantamento em classe de temáticas de cunho filosófico que envolvessem e atraíssem os alunos para a amplição das discussões no ambiente virtual. É importante ressaltar que as questões escolhidas para o debate estavam de acordo com o conteúdo ministrado pela disciplina e com a capacidade e possibilidade de diálogo com as demais disciplinas e os diversos contextos sociais vividos pelos alunos.

Feito isso, incentivamos os estudantes a registrarem suas falas e pensamentos apresentados em sala de aula no espaço virtual de relacionamento, com intuito de tornar pública a reflexão por eles realizada e propiciar a possibilidade de "resposta" por parte dos colegas. Nesse sentido, o fórum pôde se tornar um ambiente de discussão em que a linguagem escrita, para além da verbal já estabelecida na escola, ganhou importância por ser o "veículo" do argumento e permitir a réplica e o acréscimo ao conteúdo exposto no fórum.

O resultado da criação desse instrumento virtual para o ensino/aprendizagem, propiciador de discussões, exposições de argumentos, surgimento de novas idéias, encontro com o "outro" e plurais leituras de mundo, pode ser mensurado a partir de alguns argumentos coletados no fórum. Em certo momento, os participantes do espaço debateram sobre a afirmação da filósofa Marilena Chauí, a respeito da importância e a utilidade da filosofia. Segundo ela:

> Se abandonarmos a igenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela subimissão às idéias for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nós os meios para serem conscientes e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2004, p. 24).

A partir desta citação, alguns alunos resolveram opinar e acrescentar ou mesmo reconhecer o que anteriormente foi explicitado. Segundo o aluno R. A., de quinze anos:

> Ela diz que a filosofia está acima de tudo, que a filosofia é o mais útil de todos os saberes dos seres humanos, e eu concordo com ela, pois o mundo não é só feito de respostas, mas sim de perguntas, e é isso que a filosofia traz, perguntas sobre tudo que nos rodeia. Ou seja, os cientistas procuram respostas e a filosofia traz as perguntas (sic).

A aluna R.R da mesma turma alargou um pouco mais a compreensão sobre o argumento da autora. Segundo citou:

> Levando em consideração a afirmativa de Marilena Chauí, compreendemos que filosofia é o que nos move no nosso dia-a-dia; é o que nos faz pensar sobre o sentido e a existência das coisas e dos seres; é buscarmos por meio de perguntas, respostas. Pois com os questionamentos, cada pessoa impõe seu próprio modo de refletir e viver, sem "apegos à aceitação", ou seja, é o modo próprio de pensar e argumentar; é seu modo de raciocínio, que lhe encaminha a uma finalidade útil (sic).

Como podemos observar, os alunos participantes do fórum, ao mesmo instante em que foram ao espaço para debater sobre os questionamentos tensionados em sala, se preocuparam antes em escrever de modo claro e objetivo a fim de que seus pensamentos fossem respeitados diante dos possíveis contra-argumentos que poderiam surgir, bem como tiveram a cautela de fazer pesquisas para reforçar e amadurecer seus argumentos. Assim, entenderam que conhecer e dialogar com o outro faz parte do cotidiano da vida do homem e, por isso, que ensinar e aprender são vias mútuas de relacionamento entre todos que participam e comungam de interesses, segundo seus respectivos contextos partilhados em espaços comuns como o fórum virtual.

Com a tentativa de reforçar a importância do ensino/aprendizado autônomo e de todo desenvolvimento de alteridade do aluno frente esse novo espaço virtual, vamos observar outro tópico de reflexão do fórum, que nos ajuda a perceber o debate *online* como instrumento para a busca do conhecimento reflexivo do estudante nas aulas de filosofia e também fora da escola. A questão levantada foi sobre o plebiscito do desarmamento, ocorrido no país em 2007. A respeito desse tópico, destacamos dois posicionamentos de alunos da turma:

> Tornar legal o porte de arma de fogo é comumente defendido pelas pessoas como um meio de proteger a si mesmo, a família e o patrimônio privado, contra aqueles que desejam ameaçá-los. Já para os pacifistas, proibir o porte de armas de fogo passa primeiro pelo conceito que a única função que elas possuem: é que foram feitas para matar. E sendo assim, não é e nunca será uma boa solução contra a criminalidade e violência. Não quer dizer que você tendo uma arma em suas mãos, você estará protegido, porque se fosse tão fácil atirar, a polícia, e os militares não possuiriam um treinamento para aprender a usar uma arma. Outro fator seria que tendo uma arma em casa você está se responsabilizando por tudo que ocorrer por causa dela, caso seu filho ou algum menor ache a arma e pense que é um brinquedo e acaba ferindo alguém e/ou até mesmo ele, ou até mesmo use-a para resolver um problema com alguma pessoa, isso só estaria aumentando ainda mais os números de mortes por acidentes e por brigas com motivos insignificantes (sic). L. C.

> A legalização das armas tem causado polêmica nos últimos anos. Afinal, legalizar ou não? Tal resposta só será respondida depois de observarmos os prós e os contras. Digamos que você esteja em sua casa quando, de repente, você ouve um barulho na cozinha. Você, preocupado, vai a cozinha averiguar o motivo de tal ruído e se depara com uma figura estranha com uma faca na mão e lhe rende pedindo todas as suas jóias, eletrodomésticos, etc. Você, sem ação ou meios para se defender, a deixa levar tudo. Mas, e se você tivesse uma arma? A situação com certeza seria diferente. Você ouviria o ruído, pegaria sua arma na gaveta dentro do seu armário (digamos que você é uma pessoa cuidadosa e guarda sua arma em lugares longe do alcance de crianças e estranhos) e iria até a cozinha e se deparasse com a figura. Você a renderia, ela poderia fugir ou você a repreende e a deixa sobre sua mira até a polícia chegar. Isso é um fator positivo, segurança. Mas, e se ela tivesse uma arma também? Isso é um fator negativo, a facilidade de se adquirir armas. Mas se houver a proibição, como ficarão os policiais, seguranças, entre outros? Se a lei vale para todos, como nós ficaremos? Os criminosos conseguem armas pelo tráfico com facilidade, e os policiais, sem armas, como agirão sobre eles? E nós? Ficaremos no fogo cruzado? Realmente é uma questão difícil de se responder. Portanto, vou encerrar esta questão sem a minha opinião concreta sobre o "sim" ou o "não" (sic). B. B.

Ao analisarmos ambos os argumentos expostos no fórum, podemos observar de dois modos distintos a mesma questão reflexiva. O primeiro aluno, ao se deparar com o problema, busca nas contradições da própria questão razões que o permitam convencer o outro sobre o seu pensamento, instigando o leitor a pensar de modo

prático no cotidiano da vida, sem tentar impor uma conclusão e possibilitando a seu possível debatedor desenvolver um contra-argumento. O aluno seguinte, por sua vez, cria uma narrativa que dialoga com o próprio leitor, instigando os seus interlocutores a refletirem juntos sobre as questões e perguntas por ele formuladas, sobre a importância e a dificuldade de se chegar a um acordo sobre o plebiscito.

É importante ressaltar que os dois argumentos explicitados no fórum têm uma carga significativa de questões que abrem novos olhares sobre o mundo, permitindo a todos exporem suas opiniões, dialogarem, interferirem no modo de pensar do outro e se transformarem. O diálogo, segundo o próprio Bakhtin:

> [...] 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 mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda superação dialética dos conflitos desenvolvidos na trama. (BAKHTIN, 1997, 123).

Como podemos concluir, o fórum de debate criado para as aulas de filosofia e realizado no computador/internet tem em sua essência, evidente que de modo distinto do que ocorria na Grécia antiga, retomar o pensamento reflexivo, autônomo e com suporte argumentativo, onde a escrita é um meio, e o diálogo um caminho que reverbera no outro pela palavra e os seus contextos.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ALVES, Lynn Rosalina Gama & SILVA, Jamile Borges (orgs). *Educação e Cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2001.

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

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Vol.I. 8ª ed. Trad. Roneide Venâncio Majer & Klauss Brandini Gerhart. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Marcus & NEPOMUCENO, Carlos. *O Conhecimento em Rede: Como implantar projetos de inteligência coletiva*. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

CAZDEN, C. Vygotsky, Hymes and Bakhtin: from word to utterance and voice. In:FORMAN, E. A., MINICK, N., STONE, C. A. (Eds.). *Contexts for learning:* sociocultural dynamics in children development. Oxford: Oxford University Press, 1998. p.197-212.

CENCI, M. P. ; IBERTIS, Carlota Maria. *Internet*: um recurso para o ensino de filosofia? In: V Simpósio Sul-brasileiro sobre Ensino de Filosofia. VII Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil: Filosofia e Ensino - Filosofia na Escola, 2005, Santa Maria: CPD, Centro Universitário Franciscano, 2005.

CHAUÍ, *Marilena. Convite à Filosofia*. 13ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

DIAS, Ângela A. C. & SANTOS, Gilberto Lacerda (orgs.). *Tecnologias na Educação e Formação de Professores*. Brasília: Plano, 2003.

FARACO, C. A. , TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.127-152.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. "A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa". *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 116, Julho de 2002.

_____. *Narrativas de Professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. (Coleção Da Escola de Professores)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção & COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

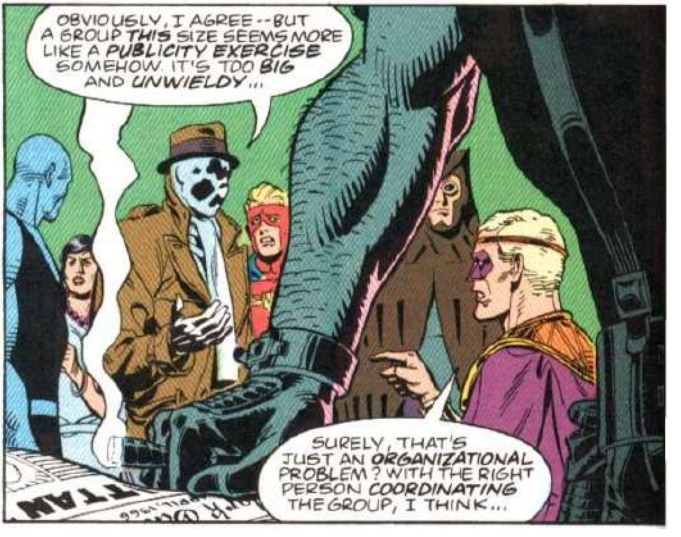
_____. *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Musa/Inep/CompEd/UFJF, 2002

GASPARETTI, Marco. *Computador na Educação: Guia para o ensino com as novas tecnologias*. São Paulo: Esfera, 2001.
JUNQUEIRA, C. G. Fernanda. *Confronto de Vozes Discursivas no Contexto Escolar: percepções sobre o ensino de Gramática da Língua portuguesa.*Rio de Janeiro: PUC, 2003. Dissertação (Mestrado em Letras).
LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed., Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.
LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2004.
PRETTO, Nelson de Luca (org). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: UDUFBA, 2005. Coleção Educação, Comunicação e tecnologia. Vol.I.
RAMAL, Andréia Cecília. *Educação na Cibercultura – hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
RECHDAN, L. Maria. *Dialogismo ou Polifonia?* Taubaté – São Paulo. Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Taubaté, 2003.
SOARES, Suely Galli. *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2006.
TAJRA, Sanmya Feitosa. *Internet na educação: o professor na era digital*. São Paulo: Érica, 2002.
WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell, 2ª edição, 1997.

Luiz Marcelo Brandão CARNEIRO

Polifonia e dialogismo de Bakhtin

Este estudo também apontou a necessidade de se realizar o exame da narrativa à luz da polifonia e do dialogismo bakhtinianos, uma vez que a obra estudada se mostra, como se verá, essencialmente polifônica e dialógica.



Um quadrinho deve ser convocado nesse momento para, isoladamente, funcionar como um quadro-resumo (dentro da "tradição watchmeniana" de constituição de quadros-resumo, a ser evidenciada em tópico de mesmo nome) da presença da polifonia e, de forma mais direta e evidenciante, do dialogismo. No entanto, uma pequena contextualização faz-se necessária. Trata-se do mesmo quadrinho sobre o qual se discorreu no tópico "A desconstrução do arquétipo dos heróis", naquela ocasião falandose sobre a fala condenatória de Rorschach: o quadrinho 5 da página 10 do capítulo II, no qual vê-se a imagem dos vigilantes mascarados reunidos, após serem convocados e ciceroneados pelo Capitão Metropolis, com vistas à formação de uma equipe de vigilantes.

Na narrativa relativa à esta reunião (que se encontra toda na narrativa em *flashback* - CII,P9,Q5 a CII,P11,Q7), o Capitão Metropolis, que logo desaparecerá da trama, dá as boas vindas a todos e inicia sua exposição acerca da necessidade da formação de um grupo de "crimebusters/combatentes do crime" (CII, P9, Q5) ou de "masked adventurers/aventureiros mascarados" (CII, P10, Q1). A discussão, que só terá um fim na página 11, quadrinho 7, é em si bastante polifônica e dialógica, e tem seu ápice na imagem da página 10, quadrinho 5).

Na imagem supracitada, na perspectiva do leitor, o Comediante, de costas para a cena de fundo, ocupa o primeiro plano, na direita do quadrinho, vistos apenas uma pequena parte de sua cintura, uma parte de seu tórax e seu braço direito e mão direita (mão que segura, sobre um jornal, um charuto), o que deixa as demais personagens em segundo plano. O corpo do Comediante e a fumaça do charuto, que sobe até o balão de fala de Rorschach, dividem o quadrinho em três porções facilmente reconhecíveis, no segundo plano.

E as imagens do segundo plano são díades postas em pauta, bem dentro do espírito da polifonia e do dialogismo bakhtinianos. Sempre tomando a perspectiva do leitor como referência, partindo-se da esquerda para a direita, a seguinte seqüência de personagens é vista: no separador dialógico da esquerda (borda esquerda do quadrinho/lado esquerdo da fumaça do charuto), o Dr. Manhattan e Janey Slater, sua primeira companheira; no separador dialógico do centro (lado direito da fumaça do charuto/lado esquerdo do braço do Comediante), Rorschach e o Capitão Metropolis; no separador dialógico da direita (lado direito do braço do Comediante/borda direita do quadrinho), o segundo Coruja e Ozzymandias.

Há dois balões de fala: o primeiro que se lê, de acordo com o roteiro tradicional de leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) é de Rorschach (localizado entre o lado esquerdo do braço do Comediante e a borda esquerda do quadrinho, tomando quase toda a parte superior do separador dialógico do centro e pouco mais da metade da parte superior do separador dialógico da esquerda); e a seguir o de Ozzymandias (que toma quase toda a parte inferior do separador dialógico da direita).

Esse ordenamento realizado no parágrafo anterior pela divisão das personagens nos separadores dialógicos, não é gratuito: a fumaça do charuto do Comediante isola, à sua esquerda, o Dr. Manhattan e Janey Slater, que estão tendo uma discussão que se saberá promovida pelo interesse despertado no Dr. Manhattan por Laurie Juspeczyk (a mais nova integrante da equipe; na ocasião com apenas 16 anos de idade); entre o lado direito da fumaça e o braço do Comediante, ocupando uma porção quase central da cena, vê-se Rorschach e o Capitão Metropolis: Rorschach, tomando sua posição de protagonista, coloca, via sua fala, uma perspectiva com relação à formação do grupo de vigilantes mascarados que será combatida por Ozzymandias.; e, sob o triângulo formado pelo vão entre o braço e o tórax do Comediante, estão o Coruja e Ozzymandias, o Coruja estático qual estátua,

evocando os predicados de atenção e de observância que lhe competem na história e na tradição ornitológica; e Ozzymandias, sentado, com a face mascarada tensa, aponta o dedo indicador direito para Rorschach, como lhe convém sua posição de antagonista.

Voltando à análise esquerda-direita, é importante notar que os dois separadores físicos das díades dialógicas citadas acima são, mesmo que parte e anexo de um mesmo personagem, sumariamente opostos e excludentes em termos físicos: o braço do Comediante é o braço de um militar, de um herói de guerra, com músculos definidos e firmes, evidenciados na penumbra pela pouca luz que sobre ele se deposita; a mão do Comediante segura o charuto cerrada, firmemente depositada sobre um jornal em uma mesa: o charuto está aceso, consumida já mais que sua metade, e dele sobe a fumaça que se constituirá em uma barreira tênue, intoxicante e a princípio vaporosa, de imprevisível traçado, mas que marca a cena com uma trajetória ascendente pontuada e curvilínea, que funciona como elemento de separação tanto quanto o poderoso braço do personagem.

O corpo do Comediante, como se disse, está na penumbra. A única luz que sobre ele se deposita vem da direita da cena e ilumina apenas parcialmente o interior de seu braço, o que contribui para evidenciar sua força e musculatura. Imediatamente abaixo do corpo do Comediante estão o Coruja e Ozzymandias. O Coruja está um pouco atrás de Ozzymandias, o que configura na cena um terceiro plano. Ozzymandias, então, ocupa a posição central do separador dialógico da direita. O dedo em riste que aponta para Rorschach, como se notou, é característica de seu antagonismo, mas é importante também notar que, por conta das cores de seu manto/fantasia, Ozzymandias parece, em comparação com os outros personagens, mais iluminado, algo solar, com o brilho dourado de seu pálio e de sua tiara-auréola parecendo evidenciar-lhe predicados de maior relevância e de esclarecimento, predicados que ele mesmo não se cansa de evidenciar na obra e que são também reiterados por outras fontes.

Tomando-se a possibilidade de constituição de um terceiro plano na cena, como foi evidenciado no parágrafo anterior, no tocante ao separador dialógico da direita, no qual Ozzymandias aparece um pouco mais destacado, nota-se que, também nos outros dois separadores dialógicos da cena, um personagem é evidenciado. No do centro, Rorschach (como demanda sua condição de protagonista); e no da esquerda, o Dr. Manhattan (como o Comediante, de costas para a cena).

Assim, nos terceiros planos dos separadores dialógicos encontram-se Janey Slater, o Capitão Metropolis e o Coruja. No Capítulo III, o leitor saberá que Janey Slater foi abandonada pelo Dr. Manhattan, após três anos de relação, por conta do envolvimento dele com Laurie Juspeckzyk (CIII,P6,Q1). Depois da frustrada reunião de convocação da equipe (CII,P9,Q5 a CII,P11,Q7), o Capitão Metropolis não mais aparecerá na história, nem mesmo na narrativa em *flashback*.

O Coruja, como convém sua herança ornitológica e seus predicados desenvolvidos na história, apenas observa a cena. Ele tem a face calma, tranqüila, ponderada. O Capitão Metropolis tem a face transtornada e seu olhar parece mesmo algo vesgo, como se quisesse olhar, ao mesmo tempo, individualmente para Rorschach e para Ozzymandias. Janey Slater olha apenas para o Dr. Manahattan e, como ele, não se importa com o restante da cena que se desenrola. Seu olhar, se vazasse o corpo do Dr. Manhattan, se dirigiria para fora do quadrinho, o que é marcante, se pensarmos que dirigir o olhar para fora do quadrinho é dirigi-lo para fora do círculo dialógico, portanto (círculo dialógico do qual em breve não mais participará).

Nos segundos planos dos separadores dialógicos, díades dialógicas que serão bem estabelecidas na história são marcadas: em momentos variados da história, cada um

dos personagens nos segundos planos (Dr. Manhattan, Rorschach e Ozzymandias) se oporá aos outros dois. Ozzymandias é o antagonista do protagonista Rorschach, mas também embaterá com o Dr. Manhattan; Rorschach, no centro, é o maior rival de Ozzymandias e se oporá também ao Dr. Manhattan, sendo inclusive morto por ele, no último capítulo (CXII, P24, Q4); e o Dr. Manhattan, como já se estabeleceu, rivaliza em algumas situações tanto com Rorschach e como com Ozzymandias.

O Coruja ocupa um posto peculiar no terceiro plano: é o único personagem neste nicho da hierarquia dialógica do quadrinho que não desaparecerá da trama ou perderá sua importância. O Coruja ganhará mesmo destaque especial, particularmente no Capítulo VII, no qual suas virtudes de observância, calma e ponderação se tornarão evidentes. E é interessante notar que ele também se diagladará, de certa forma, com o Dr. Manhattan: Daniel Dreiberg, sua identidade secreta, apaixona-se por Laurie Juspeckzyk, a segunda companheira do Dr. Manhattan, e, no já referido Capítulo VII, o "capítulo do Coruja", vai formar com ela um casal que perdurará até o final da história, inclusive com a aprovação do Dr. Manhattan (CXII, P25, Q1 a Q7).

Postadas essas considerações acerca do quadrinho 5 da página 10 do Capítulo II como uma espécie de reumo representativo da questão da polifonia e do dialogismo em *Watchmen*, é primordial fazer notar que a voz de Rorschach faz-se ouvir um pouco mais do que as outras. Afinal de contas, é a voz do protagonista. Ela é ouvida em seus discursos diretos, em discursos indiretos, em respostas ao seu discurso e em seu Diário, cujos trechos se espalham, na forma de boxes de discurso que evocam a figuratividade de papéis rasgados, por toda a narrativa (e que, no "final que não termina" da obra, poderá aparecer publicado no tablóide sensacionalista "New Frontiersman" – ver tópico "As citações textuais dos finais dos capítulos/títulos", box "Contexto narrativo do capítulo").

A voz/discurso de Rorschach opõe-se à voz de Veidt/Ozzymandias, principalmente desde o momento em que se descobre que Ozzymandias é, na verdade, o "grande vilão", e por conseqüência o antagonista. A voz do Comediante é a voz da paródia, da pilhéria, da desconstrução da aura pudica que esconde a entranha de uma sociedade apodrecida (por isso o Comediante aparece de costas para a cena na qual um abobalhado Capitão metropolis tenta estabelcer uma equipe de "crimebusters/combatentes do crime" (CII, P9, Q5). Ao esbravejar do Comediante se opõe a voz de Daniel Dreiberg/Coruja, homem de valores sólidos. O Coruja é a voz dos estabeleceres, dos solidificares, do tentar manter o que há de bom e, até mesmo, a voz dos lugares-comuns do "homem-comum".

Portanto, como diz Bakhtin: "o problema gira em torno da última dialogicidade, ou seja, da dialogicidade do último todo" (Bakhtin, 1997: pág 17). Dentro da perspectiva da polifonia, o dialogismo em *Watchmen* é o construtor da narrativa. São as presenças, as ações e os discursos das várias personagens e, em especial, das personagens principais, que edificam o enredo, provendo-o de motivos, de causalidades, de embates discursivo-narrativos que fornecem material para a arquitetura mosaical por sobre a qual se desenvolve a história.

Bakhtin diz que "a vontade artística da polifonia é a vontade da combinação de muitas vontades" (Bakhtin, 1997: pág.21), "que as vozes, aqui, permanecem independentes" (Bakhtin, 1997: pág.21). Completando esse recorte com uma citação que o teórico russo faz de Otto Kaus, "a multiplicidade de posições ideológicas equicompetentes e a extrema heterogeneidade da matéria constituem a peculiaridade fundamental" (Bakhtin, 1997: pág.17) de *Watchmen*.

Marcelo Cardoso PARDO

Texto referente à roda de conversa Bakhtiniana

Para os propósitos deste texto, o que segue não é uma análise de ideias bakhtiniana, mas sim a importante influência de seu trabalho na análise do discurso e semiótica, o que podemos dizer então que Bakhtin é na verdade um filósofo da linguagem.

Mikhail Bakhtin dedicou a vida ao estudo das relações que os homens estabelecem entre si no meio social através da mediação da linguagem e é justamente nas relações interpessoais que passamos a construir o conhecimento, os quais se organizam por meio da introdução de discursos alheios.

Bakhtin representa uma sociologia discursista, a qual podemos enfatizar o discurso verbal que não pode ser compreendido fora da situação social que o gera, assim podemos inferir, então que as concepções de Bakhtin em relação à linguagem colocam a interação com o outro no mundo social como central no processo de constituição da consciência.

Pode-se propor, a partir dessa visão, que a nossa participação nas práticas de diferentes comunidades leva à construção de identidades em relação a essas comunidades. Sob esse prisma, participar, por exemplo, de um grupo virtual, de uma equipe de trabalho ou de uma discussão em sala de aula constitui-se ao mesmo tempo em ações e formas de pertencimento. Tais participações influenciam não apenas o que fazemos, mas quem somos e a forma como interpretamos aquilo que fazemos.

Todos nós pertencemos a comunidades diferentes como: casa, trabalho, escola, internet etc., comunidades essas que mudam no correr de nossas vidas e ao relacionarmos conceitos de identidades sociais à prática das concepções bakhtinianas, pretendemos discutir questões sócio-histórica, dentro de um processo reflexivo, no qual o diálogo se torna um processo de reflexão sobre um processo de construção da identidade social.

Enfim, o estudo da língua é fundamental, sem ele não avançamos no campo da linguagem e suas sub-divisões já que nosso objetivo é conhecer o exercício efetivo da fala em sociedade.

Referência

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Marina Yaguello. Editora Hucitec. SP

Maria Angélica de Oliveira PENNA

Subjetividade e Contemporaneidade: Continuando o diálogo de Josely Teixeira Carlos

Gostaria de dar continuidade às questões postas por Josely Teixeira Carlos (neste Caderno de Textos) sobre a reflexão entre a "singularidade do sujeito e o mundo moderno (ou pós?)" com outras questões.

Pergunto:

- Há uma relação distintiva entre a singularidade do sujeito do mundo moderno e a do sujeito do mundo pós-moderno?
- Se há essa relação, o que os diferencia, em termos de singularidade/ou singularização? Há alguma relação com a questão do consumo? Com a questão da fixidez X fluidez? Seria o estilo uma palavra voltada para o consumo, na Modernidade tardia?
- A questão do "tempo" posta por Geraldi neste fórum de conversas escritas pode nos dizer alguma coisa sobre o estilo na Modernidade Tardia – ou Modernidade líquida, para usar Bauman – em contraposição com o estilo na Modernidade?

Com relação à pergunta "estilo na música popular está relacionado a que aspectos?"

Pergunto:

- Há uma diferenciação entre princípios/aspectos que regem o estilo na arte [neste caso, a música] e princípios que regem o estilo em outras atividades cotidianas [moda, por exemplo]?
- Pode-se categorizar o estilo independente da questão do gênero?

O que é estilo, afinal?

Continuando o diálogo...

Maria Aparecida Vilela Mendonça Pinto Coelho; Helen Cristina Liberatori; Thelma Cardinal Duarte Campaña; Renata Moro Sicchieri

O GCOEM (Grupo Colaborativo em Educação Matemática) visto por uma ótica bakhtiniana

O GCOEM (Grupo Colaborativo em Educação Matemática) surgiu da necessidade de alguns professores de se unir para superar o isolamento da sala de aula e poder contar com pares para pesquisar e discutir sobre suas práticas pedagógicas. No início procuramos estudar e refletir sobre o que seria um trabalho colaborativo, com base em Fiorentini (2004*): À medida que seus integrantes vão se conhecendo e adquirem e produzem conjuntamente conhecimento, os participantes adquirem autonomia e passam a auto-regular-se e a fazer valer seus próprios interesses, tornando-se, assim, grupos efetivamente colaborativos (p.53)*

Quando o autor se refere ao conhecimento entre os membros do grupo, podemos estabelecer relações com o relacionamento destacado por Bakhtin (2006) entre um retrato executado por um artista que tem autoridade para aquele que está sendo representado na obra. O autor coloca em evidência a importância de sermos olhados e interpretados pelo outro que nos conhece.

> Outra coisa é o meu retrato executado por um artista que tem autoridade para mim; aí temos realmente uma janela para o mundo onde eu nunca vivo, efetivamente uma visão de mim no mundo do outro pelos olhos de outro indivíduo puro e integral – o artista, uma visão como adivinhação, que traz em si uma natureza que me predetermina em pequena medida (BAKHTIN 2006, p. 32).

Nesse sentido, o outro, colega de grupo, parece que vai se tornando mais conhecido e vai conhecendo melhor a todos. As relações vão se modificando, os

enunciados brotam mais facilmente e se produzem a partir dos enunciados dos outros.

Nas reflexões sobre nossas práticas pedagógicas chegamos também a interpretar a relação professor-aluno como a do autor-personagem onde o autor procura dar acabamento ao personagem, inserindo nele um propósito de vida. O professor vê o aluno como um personagem de seu mundo, de seu horizonte. De acordo com Bakhtin (2006), é possível uma dupla combinação do mundo com o homem: de dentro deste, como seu *horizonte,* e de fora, como seu *ambiente*.

> De dentro de mim, no contexto dos valores e sentidos de minha vida, o objeto a mim se *contrapõe* como objeto do propósito dessa mesma vida (ético-cognitivo e prático); (...) De dentro da minha consciência participante da existência, o mundo é o objeto do ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-palavra, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejado, no devido e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua presença, em seu presente, em sua integridade, em sua já-exequibilidade (p. 89).

Nesse sentido, segundo Bakhtin (2006), nossa relação com os objetos do nosso horizonte nunca são concluídas, mas sugeridas, pois o acontecimento da existência é aberto. Na obra de arte, o mundo material serve de *ambiente* ao personagem e ele não existe fora de seu ambiente. Essa relação que estabelecemos entre o autor/personagem bakhtiniano e o professor/aluno nos parece adequada se pensarmos que o professor procura "criar" seus alunos segundo seus modelos, eles que são o objeto do propósito de sua vida profissional.

Como nos alerta Bakhtin (2006), para que se realize o processo de criação estética, que na nossa problemática é a produção do conhecimento a partir da prática pedagógica do professor, é necessário que o autor tire proveito dessa posição exotópica.

O conceito de *acabamento* de Bakhtin nos leva também a valorizar *o outro,* aquele que nos faz adotar uma perspectiva diferente para ver o mundo. Segundo Bakhtin (2000),

> Nenhuma projeção de mim mesmo pode assegurar-me meu total acabamento pois, sendo imanente apenas a minha consciência, essa projeção se tornará um fator dos valores e do sentido na evolução subseqüente de minha consciência: minha palavra sobre mim mesmo não poderia em princípio ser a última, não poderia ser a palavra que me assegura o acabamento (p. 157);

Os professores comentam que as mudanças nas práticas pedagógicas desafiam as intenções dos professores e que entre o discurso e a ação existem fatores que interferem e impedem que essas mudanças aconteçam de maneira fácil. Esses fatores, segundo eles, são de ordem cultural. Bakhtin (2000) pode nos ajudar a compreender esse fato quando se refere ao ato estético.

> Dentro de si mesmo, o homem adota uma postura ativa no mundo; sua vida consciente é sempre ato; atuo mediante o ato, a palavra, o pensamento, o sentimento; vivo, venho a ser através do ato. Contudo, não me expresso nem me determino de maneira imediata pelo ato (p. 154).

De acordo com o autor, os valores políticos, sociais, estéticos, morais e dos significados cognitivos, é que determinam os valores do ato para o sujeito atuante. Quando eu deixo claro o meu interesse e minha curiosidade de compreender o que uma pessoa está relatando, eu apresento um reforço a ela, um estímulo para prosseguir. De acordo com Bakhtin (2000),

> A concordância/discordância ativa (se não for predeterminada de modo dogmático) estimula e aprofunda a compreensão, dá á palavra alheia maior firmeza e autonomia, exclui uma dissolução e uma confusão mútuas. Separação clara entre duas consciências, contraposição e correlação delas (p. 382).

Segundo Bakhtin (2000) *não pode haver enunciado isolado. Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão* (p. 375). O enunciado é um elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dela. Existe entre os enunciados uma relação impossível de ser definida por categorias lingüísticas. Na relação dialógica que se segue podemos perceber essa relação.

> TÂNIA[1] – Eu dei estatística este ano, ainda. O ano que vem vai depender de...
> ANA – Nem consta. É isso que está me deixando... Mandaram uma fórmula de bolo pronta.
> CIDA – É mesmo. Quanto tempo?
> ANA – E vão mandar mais coisa pronta pra nós do estado. De que maneira nós vamos avaliar nossos alunos, nós vamos ter cadernos de avaliação.
> TÂNIA – É cartilha, agora
> ANA – Cartilha.
> TÂNIA – Então, não é mais espiral. Está vendo? Então o espiral caiu de moda. É tudo modismo na Educação, e é isso que não está certo. (GCOEM, 07/12/2007).

Este episódio, com muitas reticências, pode representar pensamentos incompletos ou conclusões que sabemos que os destinatários sabem a que fatos se referem e, portanto, que palavras viriam a seguir. De acordo com Bakhtin (2000) *o pensamento cria um mundo comum a todos os homens, independentemente de uma relação com o eu e o outro. (...) O eu se esconde no outro, nos outros, quer ser o outro para os outros (p. 388).*

O tema dominante dos debates foi a relação teoria/prática e o desenvolvimento profissional do professor.

> TÂNIA – Então, eu acho que a gente precisa pensar urgentíssimo. Eu queria ter já uma solução para começar o ano que vem diferente. E a gente ainda fica pensando: Ele não estuda porque... Eu acho que nós temos que contar com o que ele estuda ali conosco, porque na casa dele ele não tem ambiente, ele não tem uma mesinha para estudar.
> CIDA – Eu não acho que solução é uma coisa complicada, você pode ir com umas pistas.
> TÂNIA – Com umas pistas.

A professora Tânia declara que julga urgente que uma solução seja encontrada para seus problemas de sala de aula porque ela pretende trabalhar de forma diferente já no próximo ano letivo. Nesse momento percebemos a importância de um grupo nas reflexões. O outro, que vê a situação de modo diferente, e que possui elementos para emitir juízos de valor pela distância no tempo, no espaço e no sentido do acontecimento, pode colaborar com a produção do conhecimento através da introdução de elementos do discurso que instigam, interrogam, permitem aprofundar o sentido.

Em relação ao outro, de acordo com Bakhtin, situo-me fora e a última palavra, a palavra do acabamento, me pertence, *uma exotopia no tempo, no espaço e no sentido* (BAKHTIN 2000, p. 142). Como *o outro* que se contrapõe ao *eu*, me encontro em uma posição na qual posso validar valores. Por outro lado, de acordo com o autor, *uma forma estética significante não procura fazer descobertas de sentido no terreno do herói (p. 143),* mas devolver à contradição a ingenuidade e a espontaneidade. Podemos interpretar essa idéia bakhtiniana como um respeito pelo

1 Os nomes dos professores são fictícios.

não acabamento do outro, uma aceitação de sua forma de ser não acabada, ao invés da tentativa de usar da minha posição de *outro* para tentar formar uma idéia acabada sobre o sentido de seus enunciados.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

Maria Emília Caixeta de Castro LIMA

Em menos de um ano vivi várias reedições de uma mesma discussão acerca da confiabilidade das pesquisas que lançam mão das interações interlocutivas produzidas no espaço da sala de aula. Como "confiar" no que o professor diz se não gravarmos as aulas dele? Como promover uma "validação científica dos dados" de pesquisa? Como objetivar as investigações que envolvem os discursos dos sujeitos professor, aluno e pesquisador?

De acordo com a filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, a condição de sentido de um discurso não é individual, na medida em antecede a subjetividade. Constituímos-nos como sujeitos produtores de discursos a partir e por meio dos discursos alheios. Assim, bakhtinianamente falando ninguém escapa do outro. Ainda que em nossas pesquisas, dissertações e teses falemos de um objeto de investigação, na condição de coisa a ser compreendida, quem conhece ou desconhece algo é sempre um sujeito marcado ideologicamente pelas histórias vividas e lugares percorridos. Desse ponto de vista, tudo que diz respeito ao homem, na condição de humano, impõe a necessidade de admitir, compreender e levar em conta a subjetividade, ou melhor, as subjetividades porque somos muitos: configuração de variadas histórias e dos movimentos de permanência e mudanças que protagonizamos como sujeitos até o final de nossa existência.

São muitos os estudos hoje existentes no campo da produção científica e tecnológica mais ligada aos procedimentos médicos, de engenharia, criação de novos materiais, etc., e muitas delas são bastante confiáveis do ponto de vista dos resultados gerados. Por outro lado, existe uma infinidade de não-saberes que habitam o mundo das ciências exatas e da saúde que são altamente controvertidas. Podemos citar nesse rol: o efeito estufa e aquecimento global; o uso de telefones celulares e tumores cerebrais, leucemia e estações de alta tensão, etc. Em muitos desses casos o que está em questão não reside no desconhecimento dos impactos gerados para a saúde ou para o ambiente, mas a própria incerteza do que ocorre no nível do fenômeno investigado pela sua natureza complexa. Complexo aqui está sendo entendido como em Morin, aquilo que é tecido junto. Prigoggine escreveu sobre o fim das certezas, além de vários epistemólogos e filósofos das ciências que vêm tematizando a natureza da ciência e que podem nos ajudar a problematizar o esforço de busca de objetividade, confiabilidade e certeza nas pesquisas em educação em ciências.

Tal preocupação justa e legítima de ser abordada nos remete pensar duas lógicas de produção de sentidos e, portanto, de compreensão do mundo: uma que nos remete ao pensamento paradigmático que se vale da racionalidade científica e outra

que é da ordem dos sujeitos e de suas experiências pessoais. Não vou aprofundar nessa discussão, mas tão somente dizer que a atenção às subjetividades e às contribuições da filosofia da linguagem não exclui a busca da objetivação na pesquisa científica da educação em ciências. Não se trata, em absoluto, de um vale tudo e ou da falta de objetividade. Conferir um caráter de cientificidade, de objetividade ou de confiabilidade no campo da análise das enunciações dos sujeitos requer uma explicitação cuidadosa das condições de produção dos dados, das histórias dos sujeitos dos discursos, das categorias de análise ou marcos referenciais de aproximação e leitura dos dados. Fora disso nada é confiável. Teremos sempre versões das histórias e não acesso direto a ela porque o que os sujeitos dizem e o que nós ouvimos depende do que nós sabemos, do que nós cremos e que queremos fazer crer. Assim, será sempre subjetivamente dito, ouvido, analisado.

Maria Geralda de MIRANDA

Linguagem, tecnologia, educação e dialogia

A revista *Cult*, recentemente, publicou um dossiê sobre as universidades. Das várias entrevistas publicadas, a do professor da Unicamp, Laymert Garcia dos Santos, me instigou a pensar sobre algumas questões relativas à educação brasileira. Segundo Santos, o ponto principal da crise da universidade hoje é a conjunção de neoliberalismo com sociedade da informação. Ele afirma que esse "contexto está, de certa maneira, aposentando a universidade, pois a produção do conhecimento não mais se dá fundamentalmente no âmbito universitário" (SANTOS, 2009, p. 46).

Salienta também que a universidade não percebeu que a produção de conhecimento hoje não é só feita por humanos, mas por homens e máquinas. E que "como a universidade é anterior a isso e em certa medida não está pensando muito sobre o assunto, a reação é passadista - na tentativa de conter o movimento -, ou então uma espécie de 'fuga para frente', sem uma visão crítica sobre essa transformação." (SANTOS, 2009, p. 46-7).

Penso que o citado professor tem razão, pois percebo no meu cotidiano de prática docente que as tecnologias causam muito desconforto a um grupo grande de colegas, sobretudo quando se trata de educação a distância. Percebo também que a universidade não está discutindo amplamente o assunto, daí não ter propostas mais ajustadas às nossas necessidades concretas. Em razão disso, a articulação entre economia e tecnologia, como bem observou Santos, acaba sendo fatal.

Como docente da área de Letras, questões concernentes à prática leitora dos alunos tem me preocupado bastante. Já faz algum tempo que não tenho conseguido pensar essa questão sem refletir sobre o impacto das linguagens tecnológicas no ensino de leitura e de escrita. Não é novidade para ninguém que em nosso país parte significativa dos alunos termina os Ensinos Fundamental e Médio e até mesmo o Superior sem domínio das competências de escrita e leitura, conforme as exigências do nosso modelo escolar. São desafios a serem enfrentados pela sociedade, pelos governos, e pela escola, enquanto instituição, que deve questionar se aquilo que ela tem ensinado tem validade para a vida prática das pessoas.

Fica muito difícil enfrentar os problemas relativos à compreensão leitora, que parecem ser de base, e de fato são, se a universidade não travar esse debate. O estudioso Charles Bazerman (2005, p. 15), ao mencionar as formas de letramento social e o ensino da escrita, afirma que desde o aparecimento da escrita há cinco mil

anos, “poderosas funções da sociedade têm sido de modo crescente mediadas por textos escritos. Esse desenvolvimento da escrita tem sido acompanhado por uma proliferação de formas escritas e situações cada vez mais complexas que requerem a escrita”.

Claro está que a não incorporação das práticas sociais da escrita e da leitura no cotidiano de parte significativa da população em idade laborativa se configura como um grave problema social, pois a nossa sociedade, culturalmente grafocêntrica, exige o uso desses dois domínios. Na verdade, o avanço tecnológico tem revelado, cada vez mais, a necessidade do envolvimento de homens e mulheres com essas duas habilidades humanas.

Pierre Bourdier, por seu turno, pontua que as práticas da leitura e da escritura envolvem o simbólico em que as comunidades estão imersas. Desse modo, o acesso à letra, o contato com múltiplos saberes e a reflexão resultam em benefício para a sociedade, seja em forma de arte e manifestações culturais diversas, seja em forma de alimento para futuros trabalhos de pesquisa. Sobre o poder simbólico das palavras, ele observa:

> O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras. E somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada as coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido, o poder simbólico é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem. (BOURDIER, 1999, p. 215).

Na verdade, as práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. São o reflexo e o principal instrumento de interação social. Nesta perspectiva, é necessário confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente constituídas, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. A utilização de microcomputadores e a democratização de informações proporcionadas pelo acesso à WEB constituem-se em conquistas inestimáveis da humanidade, no entanto, insuficientes.

A escola e a universidade precisam, cada vez mais, se dispor a ouvir e a apreender linguagens e discursos acumulados - produtos de um novo tempo histórico. Devem promover estratégias de leitura de gêneros variados, como os que contêm as especificidades de linguagem típicas da rede, que dificultam e, por vezes, impedem a compreensão. Necessitam promover mecanismos propícios à reflexão, pois somente dessa maneira haverá por parte do aluno a possibilidade de formulação de discursos acerca dos saberes ensinados, ou orientados. Muitas vezes o aluno não escreve porque não domina os mecanismos formais para dizer um conteúdo, incluindo a própria noção de gênero textual. Como diz Beth Brait se referindo à noção de dialogismo bakhtiniano:

> É impossível pensar o dialogismo como forma cabal do diálogo comunicativo. Ora, Bakhtin situa o conceito no campo do diálogo socrático, definindo-o como um debate tenso de idéias em que as palavras de um se confrontam com as palavras de outro no interior de um único discurso.” (MACHADO, in BRAIT, 2005, p. 135).

Ora, hoje é impossível pensar a educação sem os mecanismos dialógicos que estão na raiz da produção dos discursos. Se a escola, aí incluída a universidade, está perdendo um dos seus antigos papéis – que era o de também informar – para as redes computacionais, ela precisa urgentemente repensar o seu papel, que talvez seja, para além dos interesses econômicos imediatos, contribuir para a ressignificação dos discursos.

Referências:

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais*, tipificação e interação. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.); tradução e adaptação de Judith Cambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
BOURDIEU, Pierre. *O campo econômico*: a dimensão simbólica da dominação. São Paulo: Papirus, 2000.
BRAIT, Beth. *Bakhtin:* dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
SANTOS, Laymert Garcia. A universidade em debate. São Paulo: *Cult*, 2009, no. 38, pp46-7.

Maria Leopoldina PEREIRA - Mestranda em Educação (PPGE/UFJF)/
e-mail:professora.dina@ig.com.br

Buscando territórios: a autoria em Bakhtin, na escola e nos blogs literários

> As palavras da obra publicada em letra de imprensa são tão minhas quanto as palavras que, depois da leitura, penso em silêncio, falo ou escrevo. Os direitos do autor não são uma questão artística; pertencem antes ao contencioso legal das artes modernas. Textos literários são legados a nós, leitores, para que deles tomemos posse. Podemos acrescentar a palavra alheia ao nosso vocabulário, assumir a frase lida e memorizada, incorporar a vivência do outro à nossa experiência. Ao ler, deixamos que a obra inscreva sua marca na nossa memória, ao mesmo tempo em que fincamos o marco no território que foi de um e passou a ser de todos. Ao fincá-lo, abolimos para todo o sempre o pertencimento exclusivo da obra a seu autor e à sua época. (Silviano Santiago)

São as palavras de Silviano Santiago que me trazem a grande questão deste texto: como ser autor num território tão "desautorizado" como a internet? No espaço da web podemos literalmente realizar o que o autor prevê para a leitura literária: em alguns casos podemos não só tomar posse do texto alheio, como fincar bandeira em seu território e acrescentar ou subtrair palavras e frases.

Embora conhecendo muitos estudiosos da área da linguagem que têm discutido a questão da autoria, e reconhecendo a importância de tais estudos, busco aqui compreender a formação do aluno produtor/autor de textos nos blogs literários à luz dos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, cuja teoria da linguagem contestava as duas tendências presentes na lingüística de seu tempo, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, que reduziam a língua a uma enunciação monológica isolada ou a um sistema de normas. Bakhtin e seu Círculo afirmam ser impossível um sistema de língua sincrônico, pois "toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal". (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.101)

Bakhtin/Volochínov valorizam a enunciação, na sua "natureza social, não individual e indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais". (2003, p.14)

Dessa maneira, a fala representa o "motor das transformações lingüísticas" e a palavra representa a "arena" onde se dão os confrontos de valores sociais dissonantes: "os conflitos da língua refletem os conflitos de classe". (2003, p.114) Assim, a linguagem é um fenômeno dialógico que pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte.

Enquanto as unidades da língua são neutras, sem autoria e não admitem resposta, os enunciados são autorais, têm um destinatário e são carregados de juízos de valor, emoção, paixão e estão sempre orientados ao outro, inclusive quando este não se apresenta face a face.

> Toda palavra comporta duas faces: precede de alguém e se dirige para alguém. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e outros. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.117)

Se então compreendemos a linguagem como um fenômeno dialógico, pressupomos que a idéia de autoria individual é relativa e traz em si um caráter coletivo e social de produção de textos. O autor é marcado pelas condições de seu tempo, de sua realidade e ao escrever, está condicionado a uma série de leis lingüísticas às quais deverá submeter-se para que se faça inteligível. Necessitará ainda levar em conta a sua arena imaginária, considerar a quem o seu texto se destina, convocar as vozes do auditório de seus prováveis leitores. Para Bakhtin, "qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante, o interlocutor e o tópico".

Em "O autor e a personagem", Mikhail Bakhtin, traz que o "autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta.". O autor é aquele que participa da obra e que dela conhece para além daquilo que qualquer personagem conheça ou enxergue. Isso só é possível graças à sua posição exotópica, ao seu excedente de visão e conhecimento. Assume assim, na concepção do estudioso russo, não um papel passivo, mas uma posição ativa com respeito ao conteúdo. Ao escrever o autor esboça um planejamento sobre seu texto: as características de seus personagens, as relações que serão estabelecidas, os acontecimentos que farão parte da narrativa. Embora no decorrer da escrita a trama possa tomar caminhos diferentes, pois está sempre em movimento, é no autor que "se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra.".

Faraco (2005) assinala que Bakhtin distingue em sua obra o autor-pessoa (escritor) do autor-criador (função estético-formal engendradora da obra):

> O ato criativo envolve desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte: primeiro, porque é um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe o objeto estético (há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa); e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível na concepção bakhtiniana), mas a partir de um certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador).
> O autor-criador é assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (p.39)

Ainda segundo Faraco (2005), "a posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor".

A partir do olhar bakhtiniano do que seja um autor, passo a pensar o que tem sido o autor para a escola de nosso tempo.

Quando penso nas atividades de produção textual desenvolvidas em sala de aula, recordo-me imediatamente das aulas de Língua Portuguesa onde me eram solicitados textos que invariavelmente passavam por narrar algum acontecimento (pessoal ou da atualidade), re-contar uma história lida ou ainda elaborar um conto com personagens previamente definidos pela professora. Embora gostasse de escrever, essa tarefa apresentava-se para mim sempre como um fardo, ao mesmo tempo em que me preocupava sempre em estabelecer um padrão que tinha como intuito o de agradar à minha única leitora: a professora. Mas seria tarefa da escola formar autores? Em que contexto? Os alunos se tornariam autores ou copiadores de fórmulas de como se escrever determinado gênero textual? Penso que a escola como lócus principal de letramento não pode se abster dessa discussão e que pensar a autoria dos alunos principalmente nas aulas de Língua Portuguesa é uma demanda não só atual como necessária.

Retomando o pensamento de Bakhtin e aliando-o à minha percepção enquanto aluna e hoje professora e pesquisadora da questão, posso dizer que a produção textual que realmente contribuiria para a formação de alunos/autores, deve se pautar em alguns pressupostos. O primeiro deles é que o auditório imaginário do aluno não pode ficar restrito ao professor, visto que é da interação com o outro que nasce o diálogo. Outro ponto importante é que ele possa exercer o seu distanciamento do texto, para que possa olhá-lo de fora, saindo da situação de produtor para assumir a posição de autor, dando acabamento à sua obra. Esse outro olhar pode ser proporcionado pelo professor e por seus pares.

E como tornar possível esse exercício de se tornar autor? A meu ver apenas concebendo a sala de aula como espaço para relações dialógicas de aprendizado. Neste sentido busco discutir a autoria nos espaços digitais, privilegiando aqui os blogs literários. Cabe destacar que este é o projeto de pesquisa que atualmente desenvolvo com duas professoras de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII.

Antes de discutir a autoria nos blogs literários, creio ser necessário fazer aqui uma rápida contextualização desse gênero de discurso presente na web: o blog.

Os weblogs, ou simplesmente, blogs, são formas de publicação na Web, cujas características principais são a atualização constante e o formato de diário com textos, notícias e opiniões individualizadas e com um estilo basicamente informal e subjetivo. Representam atualmente um dos sistemas mais populares de publicação na internet3.

O termo weblog, hoje simplesmente blog, surgiu a partir dos termos web (rede de computadores) e log (espécie de diário de bordo utilizado por navegadores para anotar as posições do dia) e foi criado por Jorn Barger, editor do site Robot Wisdom, no ano de 1997 4.

Os textos são publicados em blocos chamados “posts”, organizados em ordem cronológica (pela data de publicação). Esses blocos de texto costumam utilizar muitos links para fontes e contraposição de fontes (Blood apud Primo; Recuero, 2003, p.56), sendo esta também uma característica desses blogs.

Os primeiros blogs baseavam-se em links e dicas de sites pouco conhecidos e comentários, atuando como publicação eletrônica. Desse modo, ao contrário do comumente difundido, não nasceram com o fim específico de serem usados como “diários eletrônicos”, mas como formas da expressão individual. (Primo; Recuero, 2003)

No espaço do blog, é permitido ao internauta concordar ou discordar dos posts, posicionar-se:

> (...) criar novos nós para a rede hipertextual, seja através de um comentário, seja através de um link para seu próprio blog, criando espaços de negociação – embora estes espaços (janelas de comentários) destinados ao debate sejam menos visíveis, laterais ao grande espaço dos textos do blogueiro. Mais do que seguir links e trilhas, criar novos nós e links. A ação do internauta aqui, portanto não se restringe a percorrer trilhas entre os links na Web, a simplesmente navegar. Ela é constituída de forma conjunta, modificando a estrutura da própria Web. Trata-se de uma ação coletiva e construída de complexificação e transformação da rede hipertextual pela ação dos blogueiros e leitores, que terminam por participar também como autores. (Primo; Recuero, 2003:58)

Criar um blog não é tarefa difícil e qualquer pessoa com um computador conectado à internet pode facilmente fazê-lo. Para Komesu (2005) sua popularidade se apóia na ausência da exigência de conhecimentos técnicos de informática e na gratuidade.

Embora ainda guardem muitas características de diário pessoal, os blogs, de acordo com a definição de gêneros de discurso de Bakhtin (2003), trazem em si um caráter flexível, visto serem tipos relativamente estáveis de enunciados. É esse caráter de relatividade que demonstra a flexibilidade do gênero, ligada diretamente às práticas sociais. Novas necessidades discursivas demandam o surgimento de novos tipos de blogs. Ainda que apresente características do diário, o blog apresenta características bem marcadas, como o auditório e a intenção discursiva.

Na atualidade há blogs de diversos temas e objetivos. Um novo formato de blog tem ganhado espaço e acessos: os blogs literários, que se caracterizam por postagens como conto, poemas e outros textos de autoria do blogueiro.

Dentro da lógica peculiar de ambiente digital de produção de textos, o blog literário possui elementos que permitem a participação e exploração do leitor, que é convidado a interagir com o autor, demandando um feedback que por sua vez, requer uma produção escrita. Dessa maneira, a escrita nos blogs traz novas formas de diálogo (citações, opiniões, comentários, discordâncias) que só podem se constituir a partir da escrita:

> O ciberespaço incita novas localizações paradigmáticas e a literatura se deixa desconstruir para se remodelar em aspectos dinâmicos: inter, intra e hipertextuais. Assim como os estatutos artísticos estão sendo redefinidos, os conceitos clássicos de valor, realidade e verdade estão sendo remodelados. (SANTOS, 2002)

E se até mesmo editoras têm descoberto novos autores nesse espaço, como João Paulo Cuenca, Clarah Averbuck e Daniel Galera, que "pularam" das páginas de seus blogs para páginas impressas, não pode a escola trabalhá-los enquanto espaço de formação do leitor/autor?

Impossível não pensar que, embora a escola tenha realizado movimentos no sentido de tornar o computador e a internet instrumentos culturais de aprendizagem, estes ainda são de certa forma incipientes se levarmos em conta toda gama de opções a que nossos alunos adolescentes estão expostos ao simplesmente abrirem a página de um site de relacionamentos para verificarem suas mais recentes visitas. Não podemos fechar os olhos para o fato de que a internet se configura na atualidade como um espaço de expressão mais usado por nossos jovens alunos. São todos "googados", estão no Orkut, no Twitter ou MSN, senão em todos eles ao mesmo tempo. Como bem nos traz Coracini (2006), a escola não pode mais se

mostrar alheia a tudo isso, insistindo em permanecer à margem desse mundo híbrido, heterogêneo, complexo, que, por isso mesmo, espalha tensões, conflitos e contradições que precisamos administrar para não sucumbir.

Eis o meu desafio e convite para essa roda, circular pelos caminhos da autoria em Bakhtin e buscar novas reflexões para o trabalho com a literatura e a escrita literária na escola por meio da internet.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, Mikhail. Problemas da poética de Dostoievski. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____, Mikhail (V. N. VOLOCHÍNOV). Marxismo e filosofia de linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: ____. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XUIII. Brasília, DF: UNB, 1994.

_____. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP/Imprensa oficial do Estado, 1999.

CORACINI, Maria José. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETO, Marisa (orgs.) Práticas identitárias: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper) textuais na Internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. In: BRAIT, Beth. Bakhtin:conceitos-chave(org.).2.ed.São Paulo:Contexto,2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (orgs). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOMESU, Fabiana. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; RECUERO, Raquel da Cunha. Hipertexto Cooperativo: Uma análise da Escrita Coletiva através dos Blogs e da Wiquipédia. Revista FAMECOS, n.23, p.54-63, Dez.2003.

SANTIAGO, Silviano. Ora (direis) puxar conversa! Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SANTOS, Cinthya Costa. "Literatura Digital: Intertexto, Intratexto e Hipertexto". In: 2 Encontro de Ciência da Literatura, da Faculdade de Letras da UFRJ, 21 a 23 de outubro de 2002.

Maria Regina de PAULA (Graduanda na FCL/UNESP/ASSIS)

Linguagem, oralidade, diálogo e interação verbal: processos para a construção do conhecimento

A linguagem oral, o dialogo e as interações verbais colaboram expressivamente no processo para a construção do conhecimento individual e coletivo, em sala de aula.

A interação entre o falante e seus interlocutores, possibilita a construção do conhecimento através da troca de experiência entre interlocutores (educador-aluno/alunos-alunos). Além disso, a comunicação expressiva oral é um importante meio de socialização entre sujeitos produtores de textos.

Em atividades de leitura e produção de textos orais, seguem princípios sócio interacionistas, derivados da concepção dialógica de linguagem, considerada, deste ponto de vista, como forma de interação social (Bakhtin, 2004).

Considera o sujeito como produtor de textos orais, com possibilidade de interagir e construir novos textos a partir de si mesmo e do texto de vários interlocutores, levando em consideração a sua construção e a do outro; construções do presente e do passado.

Assim, para o grupo, a interação e o dialogo constituem-se como condição para a produção e a interpretação de todo e qualquer texto.

Desta forma, a linguagem é utilizada pelo falante como veículo de comunicação a partir das mensagens que envia e recebe, interagindo com o outro para uma determinada finalidade as quais caracterizam uma atividade de interação entre os indivíduos. Então, a palavra, a oralidade, o diálogo e a interação verbal constituem, também, processos individuais e coletivos para a produção do conhecimento.

> O reconhecimento do EU a partir do OUTRO, ao estabelecer relações dialógicas com o OUTRO, com as outras coisas e com as outras pessoas, esse outro já é humanizado, pois que ele já é constituído pelas materialidades sócio históricas por onde andou, e também é possuído pelo ponto de vista dos outros (Miotello, in: Moita, pp.393-394).

Uma sala de aula constituída por alunos que apresentam dificuldades na comunicação expressiva oral, ao parecer articulação do pensamento, a fala é dificultosa; há lacunas na sua expressão oral que me dificultam compreender o que, exatamente, desejam transmitir, a priori. Ou seja, no intervalo entre o exercício do pensamento e o que é dito, surgem palavras entrecortadas que não explicitam sentido, mas que, gradativamente, através do diálogo, tornam-se inteligíveis.

Como nos informa Vygotsky (in: Oliveira, p.51) "O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem. Isto é, não é apenas por falar com as outras pessoas que o individuo dá um salto qualitativo para o pensamento verbal; ele também desenvolve, gradualmente, o chamado "discurso interior" que é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo".

O incentivo à expressividade, na comunicação oral, permite aos alunos exporem seu pensamento acerca do tema em pauta, com perguntas, opiniões e reflexões, relacionando a expressão de seu próprio pensamento aos de outros colegas e, assim, reorganizar a lógica textual oral, individual e coletiva para, então, melhor elaborar seu texto final.

Assim, o objetivo é a exteriorização do pensamento dos alunos através da oralidade e, ao mesmo tempo, promover a interação entre todos através do diálogo, transmitindo e recebendo não apenas opiniões subjetivas, como também, promovendo a comunicação oral entre todos, além de estabelecer harmonia na comunicação interindividual, respeito e compreensão a outras leituras diferentes das suas.

De acordo com Stella (2005), fundamentada em Bakhtin, "[...] A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras [signo social] da consciência [discurso interior] e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto".

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
MIOTELLO, Valdemir. *O diferente sou eu para o outro*: pensares rascunhado à sombra e luz de Bakhtin. In: LOPES, Luis Paulo da Moita (org.): Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, PP.393-396.
OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky*. Aprendizado e desnvolvimento: Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997, p.51.
STELLA, Paulo Rogério. *Palavra*. In: Brait, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 179.

Maria Teresa de Assunção FREITAS

Ser no mundo e responder os desafios da contemporaneidade: diálogo de uma educadora com Bakhtin

Escolhi escrever este texto sobre "educação e dialogia na atualidade", tema de uma das rodas bakhtinianas. Essa escolha não foi feita por acaso mas aconteceu de acordo com a posição que ocupo, com o lugar no qual me situo: o de educadora. É esse o meu ofício ao longo de mais de trinta anos vividos no embate com a tarefa de ser professora. Tempo esse marcado com muitas histórias de sucesso e fracasso, sonhos e realidades, esperanças e frustrações, momentos de realizações e de impotência. Uma força que me empurrava para a frente e uma vontade de desistir, de largar tudo. Mas foram essas histórias e meus encontros com seus personagens que me fizeram professora. Profissão que me marca como pessoa e da qual não posso me afastar, me aposentar. O que serei eu sem meus alunos que me constroem a cada dia? Como viver sem estes olhares jovens inquietos, cheios de indagações, olhando de frente para a vida mas precisando de ter ao seu lado um outro que já percorreu mais estradas, para lhes acompanhar?

Vejo que foi meu cronotopo, tempo e espaço vividos que me levaram à escolha deste tema que está enraizado em mim, faz parte do meu eu. Trago comigo tantas palavras alheias: as daqueles que foram meus professores, dos autores que me orientam, das diversas gerações de alunos (crianças, adolescentes, jovens, adultos) que por mim passaram, dos colegas com os quais partilhei o ofício, dos autores das leis que normatizaram sobre a educação neste país, que ditaram as diferentes reformas educacionais pelas quais passei.

Enfim é deste lugar e deste momento que vou falar sobre educação e dialogia na atualidade.

Saio a procura do que Bakhtin tem a me dizer. Procuro rever seus textos em busca de suas palavras, de suas respostas para enfrentar esse tema. Ler Bakhtin e principalmente escrever sobre suas idéias é algo que exige profunda reflexão e tempo de maturação. Fazer esse percurso de leitura por entre textos da obra de Bakhtin significa revisitá-los pela terceira, quarta, ou quem sabe décima vez, mas esta viagem se constitui para mim em algo prazeroso e instigante. Reservo um tempo tranqüilo e me dedico ao ato de mergulhar no mundo das palavras bakhtinianas. Bakhtin é um autor que sempre se renova. Ou melhor, encontro sempre novos elementos em seus textos. A cada leitura que faço de um texto seu, novos sentidos emergem.

O próprio autor, em reposta a uma pergunta da revista Nova Mir, explicita esse paradoxo das grandes obras que em seu "processo de vida post mortem [ ] se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se estas obras superassem o que foram na época de sua criação." (2003,p.363). E prossegue: "O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão" (p.364). Isto é, uma grande obra, como a de Bakhtin, revela sua plenitude na grande temporalidade. Por isso, hoje estudar Bakhtin, trazê-lo para a contemporaneidade, significa atualizar seus conceitos no diálogo com o que nos confronta o tempo presente.

Leio Bakhtin e com suas palavras olho para o presente que nos circunda, com ele dialogando. O ato de escrever é ainda mais complexo do que o ato de ler, pois tenho que, com as minhas palavras, trazer os dizeres do autor, os sentidos por mim construídos na interlocução com ele. E é difícil passar para a escrita todo o vivido e experimentado. Assumo, no entanto, o risco dessa empreitada selecionando alguns fragmentos que mais me mobilizaram sem pensar em esgotar a riqueza de tudo que foi dito. Esses fragmentos resultaram da busca de respostas sobre o que Bakhtin nos diz sobre Educação. Não encontro na obra de Bakhtin nada específico em relação à educação, mas ao mesmo tempo, encontro tudo nas palavras escritas em seus textos.

Primeiro fragmento: Professor e aluno nas relações de aprendizagem

Como professora que sou, meu olhar, em um primeiro movimento, busca nos escritos de Bakhtin elementos para compreender algo que me confronta e aos meus colegas: a questão da aprendizagem escolar. O que é a aprendizagem? Como o aluno aprende ou por que não aprende? Qual o papel do professor neste processo de aprendizagem? Que relação se estabelece entre o professor e seus alunos? Bakhtin não me responde essas questões diretamente mas seus textos me possibilitam compreender a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos em um processo de construção compartilhada do conhecimento. Dessa forma, ensinar e aprender podem ser compreendidos como partes integrantes de um mesmo processo que se desenvolve na dialética das interlocuções entre seus diferentes atores. Bakhtin não tem propriamente uma definição de aprendizagem mas dedica em vários de seus textos um espaço para a discussão da compreensão. Sua forma de abordar a compreensão me dá elementos para relacioná-la com a aprendizagem. Esta é vista em dois aspectos: compreensão passiva e ativa. A compreensão passiva é aquela que se detém apenas da decodificação de um sinal e exclui a possibilidade de uma resposta. Permanecendo passiva não traz nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dubla, reproduzindo-o, ficando prisioneira dos limites de seu contexto, não rompendo a independência de expressão e sentido. O que importa realmente é a compreensão ativa que já deve conter em si um germe de resposta. A resposta como um princípio ativo cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. Compreensão e resposta se fundem dialeticamente sendo impossível uma sem a outra (Bakhtin, 1993).

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (Bakhtin/Volochinov,1988,p.132).

Neste sentido a compreensão se constitui como uma forma de diálogo, no qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra. Assim a significação só se

realiza nesse processo de compreensão ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz. Essa compreensão ativa é criadora, pois, completa o texto do outro, tornando-se um processo de co-criação dos sujeitos. Para Bakhtin (2003), o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade da mudança e até mesmo a renúncia de pontos de vista já consolidados. "No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento" (2003,p.378).

O autor continua a desenvolver sua reflexão lembrando que as palavras são a parte constitutiva desse processo compreensivo. Para cada pessoa as palavras se dividem em palavras próprias e alheias. Além de suas próprias palavras o sujeito vive imerso nas palavras do outro.

> E toda a minha vida [...] é uma reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (Bakhtin, 2003,p.379).

Nesse processo compreensivo desenvolve-se uma tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias. A princípio o sujeito incorpora a palavra do outro que se transforma dialogicamente em "minhas-alheias-palavras" com a ajuda de outras "palavras-alheias", para depois se tornar, de forma criativa, minhas palavras com a retirada das aspas.

Considero que a etapa final do processo de aprendizagem acontece com essa internalização da palavra do outro que se transforma em palavra pessoal. Há, portanto, um processo de apropriação, de tornar próprio o que a princípio foi construído com o outro. O objetivo dessa assimilação da palavra do outro adquire um sentido importante no processo de formação ideológica do homem, portanto também no processo formativo do professor.

Bakhtin (1993), ao apresentar a palavra de outrem como definidora das bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e ao nosso comportamento, introduz essas duas modalidades: a palavra autoritária e a palavra internamente persuasiva. A palavra autoritária se impõe a nós, exige nosso reconhecimento e emana da autoridade. Ela é monossêmica, rígida, tornando-se difícil modificar seus sentidos. Exige nosso reconhecimento incondicional e não uma compreensão ativa. A palavra autoritária não se representa, mas apenas se transmite. Ao contrário, a palavra internamente persuasiva se entrelaça com a nossa palavra, tornando-se metade nossa, metade de outrem. Ela organiza do interior a massa de nossas palavras e estabelece um relacionamento tenso e conflituoso com as nossas outras palavras interiormente persuasivas. Ela desperta nosso pensamento e nossa palavra autônoma. São peculiaridades da palavra internamente persuasiva: o inacabamento do sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, de nossas relações dialógicas com ela.

Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre seu sentido e novas palavras "para nós" (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa) (Bakhtin, 1993, p.146)

Esse processo de luta com a palavra alheia e sua influência é muito importante na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é minha, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro.

Até que ponto a palavra do professor não se fixa nessa palavra autoritária e impede a compreensão, a aprendizagem? Como as palavras do professor dirigidas a seus alunos podem se tornar internamente persuasivas? Como o professor poderá estabelecer no processo de aprendizagem relações dialógicas com seus alunos de modo que se libertem das palavras alheias e construam as suas?

Segundo fragmento: Como Ser no mundo e responder ao que ele nos confronta? Continuando meu exercício de escrever, volto-me para o que encontro em um texto do jovem Bakhtin: "Para uma Filosofia do Ato"(1993b). Neste texto também não há respostas diretas à questão que formulei: como agir enquanto educadora diante dos múltiplos desafios que são postos pela contemporaneidade? A leitura empreendida, no entanto, me envolve em um processo reflexivo sobre o que é ser no mundo e como responder com o que ele nos confronta. Bakhtin nesse texto estuda a arquitetônica do mundo real do ato realizado. Este termo "arquitetônica" é próprio de Bakhtin e ele o usa para explicitar em suas construções teóricas, os seus arcabouços, os seus pilares, que sozinhos, não funcionam como base de sustentação. É na sua dialética que estes pilares formam um todo único, que se constituem como tal. Na arquitetônica do mundo real no qual um ato se desenvolve é importante considerar sua concretude, unidade e os tons emocionais-volitivos. A realidade da unicidade unitária desse mundo é garantida pelo reconhecimento de minha participação única neste mundo, pelo meu não-álibi nele. Essa minha participação produz um dever concreto, o dever de realizar a inteira unicidade do ser e isso significa que minha participação transforma cada participação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento), em minha própria ação ativamente responsável. Esse mundo me é dado e está disposto em torno de mim, do único centro do qual minha ação flui. Eu me encontro, me relaciono com este mundo da mesma forma como fluo de dentro de mim na minha ação de ver, pensar ou fazer algo prático. Este lugar único ativo não é um centro geométrico abstrato, mas um centro concreto, responsável, emocional-volitivo da concreta multiplicidade do mundo. É no interior dessa arquitetônica, que Bakhtin coloca os planos espaciais e temporais em sua unidade concreta e única. Este planos não adquirem apenas um significado mas uma validade ou eficácia real que é determinada do lugar único da minha participação no Ser-evento. É essa participação real, que parte de um ponto concretamente único no Ser, que engendra o valor real do tempo e do espaço. Abstrair-me deste centro que é o ponto de partida de minha participação única no Ser leva a minha decomposição. A arquitetônica concreta de um mundo realmente experimentado, nesse caso é substituída por momentos espaciais e temporais abstratamente universais.

Para Bakhtin "qualquer coisa tomada independentemente de, e sem referência ao centro único de valor do qual flui a responsabilidade de um ato realizado se des-concretiza e se des-realiza: ela é despojada de seu peso com relação ao valor, ela perde sua obrigatoriedade emocional-volitiva, e se torna uma possibilidade vazia, abstratamente universal" (1993 p.76-77).

Vejo que Bakhtin ao dizer que do lugar único da minha participação no Ser, tempo e espaços unitários são personalizados e trazidos em comunhão com o Ser como momentos constituintes de uma unidade concreta e valorada, ele já está iniciando a reflexão que se prolongará, mais tarde, em outros textos, sobre cronotopo. Este vai além do tempo e espaço matemático compreendendo minha participação real no tempo e no espaço, do meu lugar único no Ser que é o que os tornam valorativamente consolidados.

Esse meu lugar único no ser não deve, entretanto, ser tomado como uma posição individualista. Na arquitetônica construída por Bakhtin o eu-para-mim, centro do

qual flui meu ato realizado dirige minhas possibilidades e meu dever no Ser-evento. É desse meu lugar que posso e devo ser ativo com o dever de realizar meu lugar único. Mas este lugar único não exclui o outro, pois Bakhtin diz que a vida conhece dois centros de valor que, embora diferentes, estão mutuamente correlacionados: o eu e o outro. É em torno destes dois centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam.

Complementando a arquitetônica do mundo real do ato realizado, Bakhtin apresenta uma idéia preliminar da possibilidade de uma arquitetônica valorativa concreta analisando o mundo da visão estética, o mundo da arte. Essa arquitetônica também é uma unidade concreta, pois seu mundo se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, que é visto, amado e pensado, que é o homem. Assim, tudo nesse mundo da visão estética adquire significado, sentido e valor em correlação com o homem. Dessa forma o mundo da visão estética nos aproxima do entendimento do mundo-evento-real.

Na visão estética há um caráter específico, uma direção do olhar que é dirigido ao centro de valor estético, que é o homem. A atenção interessada é fixada no herói de uma obra independente de algum epíteto valorativo positivo. Assim, utilizando-se das palavras de um provérbio russo, Bakhtin diz que na visão estética "você ama um ser humano não porque ele é bom, mas antes um ser humano é bom porque você o ama." (p.79).

Nessa abordagem do mundo da estética percebe-se que não pode haver relações entre um conceito abstratamente ideal: bom, mau, belo, feio e um objeto concreto. Partindo dessa constatação Bakhtin afirma que é igualmente ilegítimo abstrair um ser humano de sua realidade concreta. Conclui, portanto, que o centro de valor na arquitetônica-evento da visão estética é o homem como uma realidade concreta afirmada com amor, e não como algo de conteúdo auto-idêntico. Nessa compreensão o amor é visto como o único que é capaz de ser esteticamente produtivo, pois o desamor empobrece e decompõe seu objeto.

Em uma outra parte do texto o autor partindo de um poema de Pushkin: "A separação", apresenta uma análise de forma e conteúdo dessa obra para clarificar a disposição arquitetônica do mundo na visão estética em torno de um centro de valores: o ser humano mortal. Nessa análise Bakhtin trabalha com dois contextos de valor, as duas pessoas ativas no poema e apresenta a discussão da empatia estética e da exotopia. O conceito de exotopia está imerso na sua concepção de tempo e espaço. O lugar único do contemplador, que se situa do lado de fora do evento dos dois personagens, lhe permite o movimento de empatia estética (colocar-se no lugar do outro) e depois o movimento exotópico (voltar ao seu próprio lugar de fora do evento), que lhe permite ver e compreender pelo seu excedente de visão, o que os outros não podem ver. Situado do lado de fora da arquitetônica participo dela como um contemplador ativo pela efetiva exotopicidade do contemplador em relação ao objeto contemplado. Nessa arquitetônica estética não há saída possível para o mundo daquele que age como contemplador, porque ele está situado do lado de fora do campo da visão estética objetivada.

O autor se volta, em seguida, para a arquitetônica real do mundo realmente experimentado da vida, o mundo da consciência participante e realizadora. Nela ele estabelece a essencial diferença em ter a minha própria unicidade e a de outro ser humano: a diferença entre eu e o outro. "Eu, como eu único, venho do interior de mim mesmo; quanto aos outros, eu os encontro, dou com eles: isso constitui uma profunda diferença ontológica em significância dentro do evento do Ser" (Bakhtin,1993b,p.91).

Procurando sintetizar as idéias de Bakhtin encontradas nesse texto, compreendo que o dever arquitetônico de realizar o lugar único no ser-evento-único é determinado antes, e acima de tudo, como uma contraposição entre o eu e o outro. Na teoria bakhtiniana é importante compreender que nessa relação eu-outro, o outro é constitutivo do eu, sem o outro eu não posso Ser.

Enquanto professora, como posso descobrir e compreender o lugar do outro, meu aluno? Se "eu os encontro, dou com eles", o que fazer para que esse encontro seja constitutivo de nossas subjetividades? Como esse encontro me possibilita Ser? Como a estética pode me aproximar da compreensão do mundo como evento concreto real? Como integrar a estética no meu ato de educar?

Terceiro fragmento: Educar como uma ação ativamente responsável

Chego ao final dessa minha escrita me reportando ao primeiro texto que Bakhtin escreveu, ainda muito jovem: "Arte e Responsabilidade". Trata-se de um texto pequeno, de pouco mais de uma página, mas muito denso, no qual incita uma importante reflexão ao dizer que "ciência, arte e vida só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade" (2003:p.XXXIII). Para o autor, o nexo interno entre esses elementos é garantido pela unidade da responsabilidade. Essa afirmação que é o substrato de tudo o que escreveu depois, coloca como centro de sua atenção as ciências humanas em uma perspectiva ética e estética. Nesse sentido, vejo que para a educação - que tem como objetivo o homem em seu acontecer - conhecimento científico, vida e arte devem estar juntos, não de forma mecânica mas numa unidade tecida na responsabilidade. Conhecimento que parte da vida e para ela deve retornar, arte que responde pela vida e vida que inspira a arte. Compreendo assim, que ser educador é se responsabilizar por essa integração entre conhecimento, vida e arte. Este é o desafio que a contemporaneidade nos apresenta. È preciso derrubar os muros das escolas, penetrar na vida, na arte e construir a partir delas, com aquilo que os alunos experienciam, o conhecimento necessário. Um conhecimento marcado pela beleza da imagem, do som, das letras que fazem rir, chorar e encantar. Um conhecimento que não seja algo estéril, meramente reproduzido e memorizado mas algo que problematize, que leve a buscas de novas respostas, que ajude os alunos a compreenderem e se inserirem responsavelmente no mundo em que vivem. Um conhecimento que transforme alunos e professores não em meros repetidores mas em autores, autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades.

Para além dos fragmentos

As palavras de Bakhtin, que escolhi trazer para este texto nos inserem na reflexão do que ele denomina de Ser-evento-único-responsável. E diante disso pergunto: Como isso se revela em minha vida, em minha experiência? Até que ponto estas palavras apenas me seduzem e as repito porque cantam em meus ouvidos e são belas? Até que ponto elas permanecem como coisas apenas ditas, repetidas, mas não vividas? Como fazer para que façam parte de mim em minha unicidade? Como fazer de meus atos respostas a um dever concreto? Como chegar à compreensão ativa de que Ser é comprometer-se?

Pensando em como responder essas questões, cada vez mais compreendo que Bakhtin é um autor especial. Ninguém passa por ele impunemente. Ler Bakhtin é me colocar numa situação de compreensão ativa que exige respostas. Ler Bakhtin é superar o momento do conhecimento teórico e integrá-lo a minha vida. É, sobretudo, um exercício de reflexão que não me fecha em mim mesma mas que me abre, me empurra para o outro, para o diálogo.

Maria Tereza SCOTTON

O riso na sala de aula

Um dos temas que considero mais fascinante na obra de Bakhtin é o riso. Tanto assim que o trouxe para estudos e pesquisas e para minha atividade docente, como também o incorporo em outras esferas de minha vida. Grande revitalizador do diálogo, o riso possui um caráter libertador.

Neste texto, procuro destacar a importância dos gêneros carnavalescos para a educação escolar, através da interpretação de um evento ocorrido em uma sala de aula de quinto ano do ensino fundamental. Na ocasião, a professora propôs à turma a leitura do livro "Poemas para brincar" de José Paulo Paes (1990).

A professora entrega um exemplar a cada aluno e comenta que o livro tem poemas divertidos. Curiosas, as crianças começam a ler o livro. Riem muito. Não se contêm e levantam da carteira para mostrar ao colega, rompendo com a ordem estabelecida nas aulas – as crianças assentadas nas carteiras enfileiradas.

A alegria toma conta da sala de aula, com os meninos e as meninas lendo em voz alta, prazerosamente, anotando o de que mais gostaram, principalmente os poemas engraçados como estes:

RESPOSTA

- Vá plantar batata.
- Depois você descasca?

- Vá lamber sabão.
- Pois não. Mas me empresta a sua língua
  que a minha já está limpa.

- Vá ver se eu estou na esquina.
- Fui e nada vi: o bobo estava aqui.

- Vá caçar sapo.
- Cacei, aqui está: mande logo pro papo.

CEMITÉRIO
Aqui jaz um leão
Chamado Augusto.
Deu um urro tão forte,
Mas um urro tão forte,
Que morreu de susto.
(...)

A produção oral e popular é fecundada pela letra nos poemas. A partir de frases populares que ficaram consagradas para constranger pessoas inconvenientes, o poeta José Paulo Paes cria respostas para que aqueles que são considerados chatos resgatem sua dignidade. As crianças, para quem as frases já devem ter sido ditas, encantam-se com as respostas inventadas. O cemitério, lugar normalmente desagradável, torna-se, poética e irreverentemente, local onde estão pessoas ou

bichos que tiveram morte absurda, engraçada. A morte, neste caso, torna-se motivo de riso.

A poesia de José Paulo Paes traz para a sala de aula o riso, marca do homem, riso festivo que relativiza toda superioridade (BAKHTIN, 1996), através dos elementos ambivalentes do carnaval que os poemas contêm, como, por exemplo: o sério-cômico, a coroação-destronamento, o livre contato familiar entre os homens, o sublime e o grotesco, a alegre relatividade que impede que o pensamento se imobilize na seriedade unilateral. A lógica carnavalesca é a do mundo às avessas (BAKHTIN, 2002). Através da linguagem carnavalesca da paródia, muitas "camadas" da vida podem ser apreendidas, conscientizadas e expressas.

A paródia é um elemento inseparável dos gêneros carnavalizados. Trata-se da criação do *duplo destronante* do mesmo mundo às avessas.

A palavra *paródia,* etimologicamente, significa um canto paralelo (para-ode), ou seja, trata-se de um discurso duplamente orientado que leva em conta o discurso do outro, o segundo contexto. Ao falar a linguagem do outro, o autor permite que ela se instale em seu próprio discurso, ao mesmo tempo, reveste essa linguagem de uma orientação diametralmente oposta à do outro. "A segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes" (BAKHTIN, 2002, p. 194).

As duas vozes, sendo hostis, não se fundem, contudo entram em contradição ou contrariedade, por meio do emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro.

As palavras do outro, revestidas de um novo acento (ou valor), tornam-se bivocais pela nova compreensão e avaliação que recebem. Instaura-se assim uma relação dialógica com as palavras do outro. Ao mesmo tempo em que se opera uma subversão da autoridade da palavra do outro, imprime-se autoridade a novos dizeres. É possível revolver camadas da vida social, desfazendo-se supostas verdades e raciocínios, dessacralizar valores instituídos e desvelar uma outra face do mundo.

E as crianças ficam muito satisfeitas de apresentarem os poemas em voz alta, podendo dizer dentro da própria escola que férias é um período muito mais prazeroso do que o tempo de aula, apropriando-se da voz do poeta para relativizar o caráter normativo de verbetes. A ordem alfabética é mantida pelo poeta, tal como nos dicionários, mas as definições se aproximam da vida cotidiana, primando pela concisão e expressividade da linguagem:

O dicionário é ressignificado pelo poeta, que transgride normas de comportamentos sociais desejáveis sob a forma de poema, sugerindo às crianças o arbitrário da significação. O próprio poeta diz que "esta forma de dizer as coisas ao contrário do que são na realidade cria efeitos de surpresa e de extravagância com que se diverte a imaginação infantil" (PAES, 1996, p.20). Por isso, dá às crianças o gosto de rir.

A maioria decorou o poema que iria apresentar. Um menino chegou a memorizar o livro inteiro. Duas meninas que já haviam se apresentado, quiseram falar outro poema.

Interessante foi observar que, após as apresentações dos poemas pelos grupos, a professora entendeu que estava encerrada a atividade, só que as crianças quiseram repeti-la, apresentando novamente, tamanha era a alegria. Repetição, nesse caso, diferente de exercícios de escrita repetitivos e sim como prazer de brincar de novo, recriando no caso a experiência da brincadeira com as palavras – o "fazer sempre de novo" (BENJAMIN, 1994, p. 253).

Se para Bakhtin (TEZZA, 2003) a tarefa da poesia de seu tempo era a centralização cultural, nacional e política do mundo verbo-ideológico nos níveis sócio-ideológicos oficiais mais altos, na sala de aula a poesia vai se identificar com os níveis mais baixos. Como nos palcos das feiras e espetáculos bufões em que a literatura das fábulas, canções, provérbios e anedotas ridicularizavam as linguagens dos poetas, estudiosos, monges, cavaleiros e outros, desconstruindo ou relativizando a literatura considerada oficialmente autêntica e incontestável, a presença dos textos de José Paulo Paes e sua interação com os alunos questionam a rigidez de uma burocracia que vigora na educação escolar. Constata-se, então, que a alegria e a gargalhada festiva não comprometem o conhecimento. Se o riso é a marca do homem, que seja também uma marca da escola.

Referências

BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média: o contexto de Françoise Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Problemas da poética de Dostoievski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAES, J. P. Poemas para brincar. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Poesia para Crianças. São Paulo: Giordano, 1996.

TEZZA, C. Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Mariléia Tenório DIONÍSIO

Algumas perguntas

Os três eixos propostos para essas Rodas de Conversa trouxeram a oportunidade de repensar alguns pontos sobre os escritos (do Círculo) de Bakhtin, resultando por ora em algumas perguntas. É o que se segue.

"Tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor apenas em correlação com o homem – com aquilo que é humano. Todo Ser possível e todo significado

possível se dispõe em torno do ser humano como o único centro e o único valor."[1] Considerando que esta afirmação em *Para uma Filosofia do Ato* pode representar minimamente as reflexões de Bakhtin quando articula as arquitetônicas valorativa concreta, estética e do mundo real, indago: ele pode ser considerado "humanista" em função principalmente desse posicionamento? Se pode, que humanista é esse? "Humanista da alteridade", como quer Ponzio[2]?

Continuando em *Para uma Filosofia do Ato,* o termo "ideologia" não é empregado. Por outro lado, a questão do valor (ou axiologia) é recorrente (o termo "valor" e seus correlatos, por exemplo, aparecem em torno de 240 vezes) e um dos principais tópicos discutidos, imbricada com a cisão entre o "mundo da cultura" e o "mundo da vida", tendo na noção de ato a possibilidade de religação juntamente com a noção de responsabilidade/não-álibi dentro de uma filosofia moral que prioriza também a relação eu-outro. Nos demais textos posteriores a *Para uma Filosofia do Ato*, *ideológico* e *axiológico* às vezes se equivalem ao evidenciarem posicionamentos avaliativos ou dimensões valorativas. Pergunto: o que é pertinente afirmar sobre a relação entre essas duas noções? retomar a discussão sobre os valores pode ser considerada uma contribuição de Bakhtin para as ideologias contemporâneas?

"... antiformalista ... fenomenologista ... pós-estruturalista ... proto-estruturalista"[3]; "... o criador da categoria do 'romance polifônico' ... teórico do romance"[4]; "... interacionista ... marxista ... linguísta ... teórico da literatura"[5]; "um homem religioso e um marxista, dialogando entre si"[6]; "fundador de discursividades"[7]; " 'mais um formalista russo' ... neokantiano ... moralista ... arauto da 'carnavalização' "[8]; "cristão-ortodoxo ... pós-modernista ... teórico da cultura ... humanista ... materialista"[9]; " 'francês' dos anos 1970 ... 'americano', dos anos 1980 ... 'russo', dos anos 1990 ... 'visto do Oeste' ... 'visto do Leste' "[10]; "um incômodo ... mestre do plágio"[11]; "um barato ... mas difícil"[12] e "Filósofo, mais

1 BAKHTIN, M. Para uma Filosofia do Ato. [1919-21] Tradução não-revisada e de uso didático e acadêmico feita por Carlos Alberto Faraco e por Cristovão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993, p.79

2 PONZIO, Augusto. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea [coordenação da tradução Valdemir Miotello], SP : Contexto, 2008. p. 203 e 215

3 STAM, Robert. Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa [Tradução de Heloísa Jahn] Ática : SP, 1992 (Série Temas, Vol 20), p. 9

4 TEZZA, Cristovão. Entre a poesia e a prosa: Bakhtin e o formalismo. RJ : Rocco, 2003, p 13-14

5 FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. SP : Ática, 2006, p. 15-16

6 SCHNAIDERMAN, Boris. Bakhtin 40 graus. Uma experiência brasileira. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1997, p. 18

7 AMORIM, Marilia. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. SP : Musa Editora, 2004 [2001], p. 15

8 FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. de. Apresentação. In: FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. de (org). Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006, p. 13

9 FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. de. Apresentação. In: FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. de (org). Diálogos com Bakhtin. Curitiba:Ed. UFPR, 2007 [1996], p. 10

10 SÉRIOT, Patrick. Bakhtin no contexto: diálogo de vozes e hibridação das línguas (o problema dos limites. In: ZANDWAIS, Ana (org.) Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos. Porto Alegre : Editora Sagra Luzzato, 2005. p.59-60

11 WALL, Anthony. Por uma estética da recepção bakhtiniana ou O valor da mudança de expectativas. In: FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. de C (org). Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006, p. 310-12

que filólogo ... um pensador"[13]. Questiono: é possível escutar amorosamente Bakhtin e seus comentadores/estudiosos quanto a "os caminhos e processos educacionais"? isso significa somar mais um rótulo (educador, pedagogo) para a controversa lista acima? Confirma-se que "Cada um pesquisa – e encontra! – na herança teórica de Bakhtin aquilo que mais lhe interessa"[14]? Ou "Precisamos desenvolver e sofisticar ferramentas para escutarmos os outros 'Bakhtins' "[15]? Ou ...?

Marina Célia MENDONÇA

Apontamentos sobre a contribuição de Bakhtin para os estudos sobre a identidade do sujeito

Introdução

Meu objetivo, neste texto, é refletir sobre a produção da identidade do professor em uma polêmica sobre o uso de um material didático de história, *Nova História Crítica,* do historiador Mário F. Schmidt, que teve lugar na mídia brasileira no segundo semestre de 2007; parto de considerações já feitas em Mussalim e Mendonça (2008), em que discutimos a concepção de sentido presente na mídia, refratada na polêmica em pauta.

Em pesquisa anterior sobre o silenciamento de sentidos em materiais didáticos, analisei a identidade do professor produzida em exercícios escolares de leitura (MENDONÇA, 1995). Nos livros analisados, encontrei mecanismos que definem ao sujeito-professor um lugar a ocupar nas atividades de leitura – o lugar de um sujeito suposto-não-iniciante nessas práticas. Enquanto o aluno é iniciante, aprendiz de modos de chegar aos sentidos dos textos, e o autor do livro didático é aquele que domina os sentidos e as práticas interpretativas, ao professor se delega a função (nos exercícios então analisados) de reproduzir as leituras dos autores desses manuais didáticos. Isso se dá pela produção da identidade da incompetência e do despreparo desse sujeito em cadernos de respostas de livros didáticos, com o discurso de quais atividades o professor *deve* aplicar e do procedimento a adotar quando do exercício de interpretação de textos, com a sugestão detalhada de atividades (detalhamento que supõe o despreparo do interlocutor-professor), com os comentários acerca do *valor* (literário, histórico etc) dos textos em estudo – comentários que também supõem um interlocutor iniciante.

A partir da década de 1980, houve muitos estudos sobre a leitura em contexto escolar e novas práticas se produziram à luz desses estudos, mas, como um discurso que renasce nas entrelinhas, nas brechas, nos vãos dos discursos outros, que não são mais os outros, mas os quase-si, o sujeito-professor aparece sem voz em discursos que tratam da produção de sentido em sala de aula na mídia de referência.

12 FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. de (org.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba:Ed. UFPR, 2007 [1996], p. 97

13 BAKHTIN, M., DUVAKIN, Viktor. Mikahil Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos : Pedro & João Editores, 2008 [1996], p. 45

14 VELMEZOVA, Ekaterina. Mikhail Bakhtin, o mecânico e as fronteiras. In: ZANDWAIS, Ana (org.) Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos. Porto Alegre : Editora Sagra Luzzato, 2005. p. 73

15 WALL, 2006: p. 316.

Mas, em compreensão responsiva dos discursos que falam dele (ou dele se "esquecem"), o professor lança uma contrapalavra, permitindo que haja um movimento na composição de sua identidade. Identidade, aqui, não é um construto dado de antemão, pré-definido pela história, pelas ideologias "dominantes", mas uma construção nas atividades interativas, com participação efetiva dos sujeitos, em resposta às práticas que lhes são postas.

Esta concepção de identidade baseia-se em trabalhos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. A noção de alteridade, como fundante da subjetividade e da linguagem, move os escritos do Círculo e é nela que minha reflexão se baseia. Essa noção nasce entrelaçada ao conceito de diálogo, como pensado pelo Círculo: o diálogo entre as palavras e entre os sujeitos. No primeiro caso, tem-se que, na grande temporalidade, as palavras constituem-se em relação com outras, em diálogo com as memórias (do passado e do futuro): "Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)". (BAKHTIN, 2000, p. 413) Acerca da subjetividade, o Círculo concebe que o outro é necessário na construção do "eu", ou seja, as palavras dos outros são constitutivas das do "eu", em um processo de constituição não necessariamente detectável no "fio do discurso" e não necessariamente previsto no contexto imediato da interação verbal.

As palavras são respostas aos enunciados que as precedem. A resposta, nos escritos do Círculo, gera o movimento que permite o renascimento do sentido. Enunciar, nessa perspectiva dialógica, é responder à enunciação do outro com contrapalavras que a significam a partir de um horizonte apreciativo específico, de ideologias que constituem a consciência do eu. *A identidade, pensada nessa perspectiva, é fruto de uma construção conjunta do sujeito e das vozes sociais que o constituem. É fruto de um trabalho ininterrupto da relação do eu com o outro, de sua palavra com a palavra do outro.* É um processo constitutivamente social/histórico/ideológico e, ao mesmo tempo, marcado pelo acontecimento, pela renovação ininterrupta da enunciação.

Com base em Bakhtin, meu objetivo aqui é olhar para o movimento da identidade do professor, indiciado em suas contrapalavras ao discurso que o representa. Assim, desejo ampliar a reflexão sobre o processo de representação e de construção de identidade visto sob a orientação filosófica do Círculo.

As contrapalavras como espaço de construção da identidade do professor

A polêmica citada, sobre material didático de história, teve espaço nos grandes jornais e revistas de circulação nacional. Dá-se enfoque, nela, à qualidade ou não dos materiais didáticos em discussão, e aos valores ideológicos presentes nesses materiais. Nesse caso, a crítica incide sobre as ideologias de esquerda, o que revela a posição ideológica daquele que critica; dessa forma, a polêmica reflete e refrata um conflito político-ideológico presente na sociedade brasileira – considero aqui o discurso (tomado como um signo, no sentido bakhtiniano) um espaço de materialização das ideologias que constituem a realidade social, mas uma materialização que não prescinde de refração, já que filtrada pela visão do sujeito que enuncia.

> Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é:

se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 22)

É nessa dinâmica de refração da realidade sócio-histórica, a partir dos valores que constituem os sujeitos que enunciam – vale dizer, valores ideológicos -, que considero a *representação*. Dessa maneira, a representação que se faz nessa polêmica do contexto escolar, do livro didático e do professor materializa, refratando, os conflitos ideológicos que movimentam os discursos e a realidade.

Pouca referência se faz, na polêmica, ao papel do professor em sua atuação em sala de aula. Destaco alguns poucos fragmentos em que se faz referência a esse sujeito, em mídia de grande circulação que tematizou a questão – neste caso, cito trecho de reportagem de *Época*, cujos argumentos vão ao encontro do posicionamento defendido nos grandes jornais citados anteriormente.

> De certa forma, a esquerdização dos professores no Brasil foi um reflexo do período de ditadura militar no país, nos anos 70. "Os professores empreenderam uma grande luta de retorno à democracia", diz Célio Cunha, assessor de educação da Unesco no Brasil. "Estamos em uma fase de transição. Naturalmente estes livros refletem a realidade recente do país", diz. Para ele é importante manter o direito de livre escolha do professor. "É a continuidade desse processo que nos colocará, daqui a alguns anos, em um ponto de equilíbrio." Mas a transição talvez esteja demorando demais em um país que abandonou a ditadura há 20 anos. E ela não justifica o maniqueísmo assumido pelos livros.
> A qualidade dos livros didáticos e a preocupação com os pontos de vista que eles veiculam não são uma questão importante somente no Brasil. (...) Nos Estados Unidos, existem pelo menos três organizações que se dedicam a estudar e, eventualmente, denunciar os conteúdos ensinados nas escolas e nas faculdades americanas. Elas dizem querer garantir a liberdade de pensamento e evitar a doutrinação, por parte dos professores, de qualquer crença, ideologia política ou convicção. (...)
> Mas talvez o maior exemplo de vigilância em relação aos livros didáticos seja dos alemães. "O governo é muito rigoroso com os livros com os quais as crianças vão estudar e com os professores que darão aulas", diz Henning Suhr, assessor político da Fundação Konrad Adenauer. "Se algum professor disser que o nazismo não foi tão ruim, é imediatamente exonerado." Demonstrações de nacionalismo, como o ato de cantar o hino nacional nas escolas, são vetadas. (...)
> "O didático representa para a criança a fonte do conhecimento valorizado pela sociedade", afirma Ângela Soligo, coordenadora de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). "Por isso, ela tende a acreditar piamente em tudo o que está ali. Aquele conteúdo é visto como absolutamente verdadeiro." Alguns bons professores levam para a sala recortes de revistas e jornais, filmes ou outros livros de referência. "Mas algumas vezes o professor usa o livro como bengala", diz Bárbara.
> Embora a supremacia do livro seja incontestável, a internet já começa a proporcionar conteúdos capazes de rivalizar com esse conhecimento. Sites como a Wikipédia apresentam informações cuja veracidade é equivalente à dos livros didáticos. O problema é que essa ainda é uma fonte de pesquisa restrita. "Poucos professores mandam seus alunos pesquisar na internet. E o número de alunos que efetivamente pesquisam é menor ainda", afirma Vani Kenski, da USP, especialista em tecnologia da educação. (MANSUR, VICÁRIA, LEAL, 2007)

As representações do professor, nessa matéria, podem assim ser interpretadas:

- sujeito de esquerda: *"De certa forma, a esquerdização dos professores no Brasil foi um reflexo do período de ditadura militar no país, nos anos 70. "Os professores empreenderam uma grande luta de retorno à democracia", diz Célio Cunha, assessor de educação da Unesco no Brasil. "Estamos em uma fase de transição. Naturalmente estes livros refletem a realidade recente do país", diz."*

- sujeito alienado em relação aos acontecimentos políticos recentes e maniqueísta (simplista, radical?): *"Mas a transição talvez esteja demorando demais em um país que abandonou a ditadura há 20 anos. E ela não justifica o maniqueísmo assumido pelos livros."*
- sujeito "doutrinador" (o que seria um perigo para a democracia): *"Elas dizem querer garantir a liberdade de pensamento e evitar a doutrinação, por parte dos professores, de qualquer crença, ideologia política ou convicção".*
- sujeito passível de controle do Estado: *"Mas talvez o maior exemplo de vigilância em relação aos livros didáticos seja dos alemães. "O governo é muito rigoroso com os livros com os quais as crianças vão estudar e com os professores que darão aulas", diz Henning Suhr, assessor político da Fundação Konrad Adenauer. "Se algum professor disser que o nazismo não foi tão ruim, é imediatamente exonerado." Demonstrações de nacionalismo, como o ato de cantar o hino nacional nas escolas, são vetadas. (...)"*
- sujeito incompetente e desatualizado: *"Alguns bons professores levam para a sala recortes de revistas e jornais, filmes ou outros livros de referência. "Mas algumas vezes o professor usa o livro como bengala", diz Bárbara." / "Poucos professores mandam seus alunos pesquisar na internet."*

Como a discussão central da qualidade da coleção didática em pauta praticamente não questiona a atividade do professor, a representação desse sujeito se dá pelas margens do discurso, podendo ser encontrada em poucas referências na mídia de grande circulação. A polêmica dá a entender, com essa omissão de uma figura central nas atividades de ensino, que a presença do livro didático nas aulas é decisiva para o sucesso da aula e alunos, é decisiva para o viés ideológico abordado na escola.

Mas, mesmo nas margens, essa representação é percebida/significada e questionada pelo professor e seus simpatizantes. Sua contrapalavra circula em *blogs* e outros *sites*, revelando um fenômeno discursivo interessante que proponho chamar de *pré-representação*. Nesse caso, o sujeito, para interpretar uma representação que não é dita, recorre à memória discursiva para construí-la a partir das poucas pistas textuais. O subentendido, o não dito significa devido ao diálogo com a memória do passado e do futuro.

Cito alguns exemplos dessas contrapalavras que alimentam a polêmica em pauta, mesmo que, em grande parte das vezes, nas suas margens.

Vejamos um caso de contrapalavra, em entrevista ao ministro Haddad:

> O GLOBO: O senhor já escreveu livros sobre questões abordadas no livro "Nova História Crítica - 8ª. série". Como avalia os trechos que dizem que Mao Tsétung foi um grande estadista e que as propostas da Revolução Cultural chinesa eram discutidas animadamente?
> HADDAD (ri antes de responder): Sou francamente favorável a que se discuta criticamente todo assunto relativo à história dos povos. Os livros didáticos têm que despertar interesse crítico dos alunos.Vou fazer um paralelo fora do livro didático: vale a pena discutir, em sala de aula, o livro "Não somos racistas", do jornalista Ali Kamel?
> O GLOBO: O que o senhor acha?
> HADDAD: Vale. Se eu fosse o professor, na mesma aula discutiria também a resenha do (jornalista) Marcelo Leite, intitulada "Biologia seletiva", que procurou desconstruir o argumento do livro nos seus próprios termos. O papel do professor é submeter os estudantes a essas provocações para despertar o seu interesse. (...) (WEBER, 2007)

Considerando-se a estrutura composicional do gênero entrevista jornalística, organizada em perguntas-respostas, em que quem pergunta é sempre o

entrevistador, pode-se dizer que este tem um papel de locutor privilegiado, o que lhe permite direcionar o discurso do outro. Além de ser uma prática discursiva que mantém o poder do discurso do jornalista no social, é um gênero que pode explicitar diferentes vozes sociais. Dessa forma, o jornal *O Globo*, que publicou artigo do jornalista Ali Kamel (2007) criticando o governo Lula pela seleção e compra de livros tomados como "inadequados" (este artigo deflagra a polêmica que analiso aqui), pede a opinião do ministro de Lula sobre abordagens feitas por Schmidt de fatos históricos que envolvem Mao Tsétung e a Revolução Cultural chinesa – dá, portanto, um enfoque político-ideológico à pergunta, indo ao encontro do enfoque que a polêmica dá à discussão dos livros didáticos. Entretanto, na contramão dos valores que se digladiam na polêmica, o ministro assume o discurso de professor e o representa como sujeito que tem autonomia/competência para discutir temas polêmicos em sala de aula – ou seja, não é o livro didático que ensina, mas o professor, intermediando efetivamente o processo de produção de conhecimento.

Do mesmo lugar do professor que defende para si o direito de dirigir suas aulas com autonomia, enunciam-se discursos presentes no *site* http://www.fazendomedia.com/. Em 04 de outubro de 2007, Denilson Botelho, professor de História, posta uma carta aberta ao professor Ali Kamel, em que aborda ironicamente a representação que este faz do professor. Destaco trechos dessa carta:

> Lá [na Universidade Federal Fluminense], os professores que tive, cujos conhecimentos nem se comparam à enorme sabedoria que tens, ensinaram-me que todo texto precisa ser analisado de forma crítica. Seja uma fonte utilizada para elaborar o conhecimento histórico, seja o livro didático que sintetiza as pesquisas produzidas na universidade. E tal perspectiva crítica deve ser insistentemente compartilhada com os alunos, como parte do processo de aprendizagem que se desenvolve nesta disciplina que hoje tem no senhor um notório especialista.
> (...) Talvez por isso agora o senhor retome as críticas aos livros didáticos de história do Projeto Araribá, que eu, idiota, escolhi usar em 2008 com os meus alunos. Afinal, os livros didáticos de história deveriam ser como os jornais - neutros e isentos - e estão por aí catequizando nossas criancinhas na cartilha do socialismo e pior, do governo Lula, do PT. Francamente! Esse mundo está perdido, não é mesmo? Até porque professores como eu não foram "treinados" como são os jornalistas d'*O Globo* para identificar o que é relevante para nossos alunos...
> Então eu lhe faço aqui publicamente uma proposta, senhor Kamel. Abro mão do meu posto de professor de história da escola pública municipal em que leciono e... cedo-lhe a vaga – inclusive com o respectivo salário, que há de alterar significativamente o seu padrão de vida. Venha o senhor dar aulas de história para a garotada do morro do Cruz, logo ali no Andaraí, zona norte do Rio de Janeiro. Deixe o conforto do ar condicionado da redação em que trabalha e venha enfrentar nossas calorentas salas de aula já! Venha dar sua contribuição inestimável, dando aulas não só através das páginas do jornal, mas como o professor talentoso que demonstra ser. A sociedade brasileira certamente terá muito a ganhar com uma atitude como esta... (...) (BOTELHO, 2007, negrito adicionado)

Botelho, no artigo citado, rebate a representação do *professor incompetente* com outra: a do professor que gerencia o processo de produção de conhecimento produzindo o debate em sala de aula (ver trechos negritados). Nesse discurso, encontra-se uma outra representação: a do professor que ganha mal e trabalha muito, representação não foi comum em outros discursos que compõem a polêmica.

Houve vários comentários do texto de Botelho no site em questão, quase todos elogiosos. As representações do professor são de um sujeito que deve ter autonomia para desenvolver suas aulas e como sujeito crítico, que tem condição de ler e

discutir um livro didático. Vejamos dois comentários postados em http://www.fazendomidia.com/:

> Muito bom!
> Além do Ali Kamel sair disparando críticas e opiniões infundadas (quando escreveu a matéria ele nem sabia como funcionava o PNLD nem os livros que estava "analisando"), ao fazer as tais críticas ele despresa a autoridade de todos os professores que escolheram trabalhar com tais livros. Acho que na opinião do Kamel todos os professores são uns incompetentes manipulados pelo governo. Haja paciência para aguentar tanta baboseira e arrogância ao mesmo tempo!!! (Anônima 05.10.07 - 11:02 am)
> caro companheiro de profissão e formação...
> temo por esses possíveis jovens que a globo, da malhação, das novelas, do fantástico e do bbb, querem formar. será que eles nao pararam para pensar que todo mundo tem uma idéia formada, ou em formação e que não são influenciadas apenas pelo professor mas por outros meios? será que pensam que nossos alunos são idiotas e o que nós falamos eles engolem sem crítica alguma?
> nossa, penso que o parâmetro que eles tem de aluno e de professor seja o do telespectador global que consome novela e não se pergunta pra que serve aquilo? enfim, não dou aula para paredes e nem sou uma....tenho opinião e em qualquer profissão existe a parcialidade...e meus alunos tb são críticos, apesar de tudo....
> valeu pelo texto, parabéns e vamos "doutrinando" então..... (renata moraes 05.10.07 - 4:25 pm)

Esses discursos apresentam uma contrapalavra ao discurso que tem privilégio na mídia. Eles caminham na contramão das representações hegemônicas que vêm sendo criticadas por muitos na esfera científica. Vale destacar as reflexões de Geraldi (1993) sobre a questão.

Ao refletir sobre a construção do conteúdo de ensino, o autor faz um estudo das identidades assumidas, ao longo da história, pelo professor. Hoje, segundo ele, devido ao modo de produção capitalista (com livros didáticos, principalmente), o professor, na maior parte das vezes, não passa de um "capataz" que cronometra o tempo das atividades, somente as conduz. Ao longo da história, o autor aponta três identidades do professor, discriminadas a seguir. Nos séculos XIV e XV, houve as "escolas de sábios" – os discípulos eram interlocutores e o professor era produtor de conhecimento. No Mercantilismo, "(...) o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite". (GERALDI, 1993, p.87) – de produtor de conhecimento, o professor passa a transmissor, sob o signo da desatualização. "O trabalho social do professor é o do articulador dos lixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas". (GERALDI, 1993, p.91-92) A terceira identidade se produz no capitalismo contemporâneo; o professor, nessa fase, é mero capataz – o professor passa, primeiro, de produtor a transmissor; agora, a controlador da aprendizagem.

> (...) sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", etc (GERALDI, 1993, p. 94)

Nesta fase, a produção de material didático, segundo o autor, é ponto-chave para o desenvolvimento da identidade do professor-capataz.

A polêmica cujos fragmentos analisei reforça essa conclusão de Geraldi. Na discussão sobre a coleção didática de História, o material didático é colocado como aquele que ensina, que "representa para a criança a fonte do conhecimento

valorizado pela sociedade", "por isso, ela tende a acreditar piamente em tudo o que está ali. Aquele conteúdo é visto como absolutamente verdadeiro.", aquele que sustenta as aulas do professor. A atuação do professor é pouquíssimo citada. Afinal, o responsável pelas aulas é o livro didático. Na voz dos novos censores, é ele que forma criança e jovens brasileiros, não os professores. A possibilidade de atuação crítica desses nas atividades de ensino e seu papel na produção de sentido em sala de aula nem se coloca em discussão.

Mas, na contramão desse discurso dominante, emergem vozes em movimento de resistência, de reconstrução (construção não repetida, mas renovada) da identidade.

Referências

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOTELHO, Denílson. Carta aberta ao professor Ali Kamel. Disponível em http://www.fazendomedia.com/. Acessado em 29 de maio de 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KAMEL, Ali. O que ensinam às nossas crianças. *O Globo*, Rio de Janeiro, 18 set. 2007, p. 7.

MANSUR, A., VICÁRIA, L., LEAL, R. O que estão ensinando às nossas crianças? *Revista Época*, São Paulo, 22 out. 2007.

MENDONÇA, Marina Célia. *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Campinas-SP), 1995.

MUSSALIM, Fernanda, MENDONÇA, Marina Célia. Apontamentos acerca da crença na neutralidade do discurso: em pauta a problemática da produção de sentidos. In: FIGUEIREDO, Maria Flávia, MENDONÇA, Marina Célia, ABRIATA, Vera Lúcia R. *Sentidos em movimento:* identidade e argumentação. Franca: Editora da Unifran, 2008. (Coleção Mestrado em Linguística)

WEBER, Demétrio. O MEC não pode adotar postura de censor. *O Globo*. Rio de Janeiro, 20 set. 2007.

http://www.fazendomidia.com/. Acessado em 29 de maio de 2008.

Marina Célia MENDONÇA (UNIFRAN); Marina Gláucia VERZOLA (UNIFRAN - FAPESP)

A representação da polêmica sobre o uso de estrangeirismos no Brasil feita por um jornalista norte-americano

Introdução

Tem ganhado relevância, nas discussões da sociedade brasileira, o discurso sobre a promoção e a preservação da língua portuguesa. Grande parte dessas discussões aconteceu após o deputado federal Aldo Rebelo propor o Projeto de Lei nº 1676/99 (REBELO, 1999), por meio do qual propõe restrições ao do uso de estrangeirismos, principalmente os de língua inglesa.

Nesse projeto, ele afirma que a imposição de uma língua é uma das maneiras de se dominar um povo, mesmo que isso ocorra de maneira lenta, e tenta mostrar que a língua portuguesa está sendo descaracterizada por causa da presença de palavras como "holding", "recall", "franchise", "coffee-break", "self-service". Rebelo acredita que os anglicismos são uma prática abusiva e enganosa, pois muitas vezes os

encontramos em propagandas que dizem "on sale", as quais podem iludir o consumidor que não possui conhecimento sobre línguas estrangeiras. A intenção confessa do projeto é promover, defender e proteger a língua portuguesa sem barrar sua evolução, pois se assume que a lei não se aplica "a palavras e expressões em língua estrangeira consagradas pelo uso, registradas no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa" (REBELO, 1999). Além disso, o deputado afirma que, "na inexistência de palavra ou expressão equivalente em língua portuguesa, admitir-se-á o aportuguesamento da palavra ou expressão em língua estrangeira ou o neologismo próprio que venha a ser criado" (REBELO, 1999).

Esse Projeto de Lei gerou polêmicas na sociedade letrada brasileira. Na mídia de referência, já se encontravam críticas ao uso do inglês nas diversas esferas de atividade – comercial, econômica, de informação etc. A iniciativa do deputado abriu um espaço maior ainda de discussão da questão, em especial por parte daqueles que consideravam a luta contra os estrangeirismos uma atitude muito complexa para ser resolvida por meio de um decreto. Os linguistas estão entre aqueles que encabeçaram um movimento contra a iniciativa em pauta: houve uma série de debates nas universidades e na mídia, houve documentos de desapreço à atitude, publicações em livros e revistas, entre outros. (MENDONÇA, 2006)

Nosso objetivo neste artigo é analisar como esse acontecimento é ressignificado na mídia norte-americana, em novo contexto ideológico. Analisamos, neste trabalho, a matéria "English is spoken here: too much, some say" (publicada no jornal *The New York Times* on-line em 15 de maio de 2001) do jornalista norte-americano Larry Rohter, representante desse jornal no Brasil. Como parte da pesquisa sobre "A promoção e a preservação da Língua Portuguesa sob o olhar do outro", que ora desenvolvemos, buscamos identificar a representação que faz o citado jornalista do projeto do deputado e da sociedade brasileira, nos conflitos ideológicos em que se constituem os discursos no contexto de imposição cultural da língua inglesa.

A base teórica desta pesquisa é a concepção dialógica da linguagem, especialmente aquela que parte das reflexões produzidas pelo círculo de Bakhtin, composto principalmente pelos intelectuais russos Volochinov, Medvedev e Mikhail Bakhtin, sendo este a figura que mais se destacou no grupo. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como um fluxo discursivo em que as palavras dos outros são constitutivas das do "eu"; assim, uma palavra se constitui necessariamente *a partir de*, *com* e *para* outras palavras. A base teórica também compreende estudos de Jacqueline Authier-Revuz (1990) que, a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin e da perspectiva psicanalítica de linha lacaniana, propõe o conceito de heterogeneidade enunciativa, a qual, para a autora, se divide em constitutiva, mostrada marcada e não-marcada.

A metodologia utilizada é a proposta por Carlo Ginzburg (1989) para a pesquisa nas ciências humanas - Paradigma Indiciário. Em seu livro *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, no capítulo *Sinais, raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg explica que o modelo dá atenção ao particular, ou seja, àquilo que é diferente, pois são os sinais peculiares que mostram a singularidade. Ele diz que o pesquisador deve perseguir pegadas, pistas e indícios que permitam elaborar hipóteses sobre o todo dos dados.

Uma das hipóteses de que partimos é que a matéria ressignifica o discurso presente no projeto de Aldo Rebelo e em suas declarações, bem como dados da mídia e polêmicas com os linguistas, segundo o lugar sócio-ideológico no qual o autor se posiciona: o do sujeito norte-americano, privilegiado, se comparado ao sujeito de nacionalidade brasileira, sendo o Brasil um país emergente no contexto político-econômico.

Contextualização: os estrangeirismos na perspectiva do político e do linguista

Na tentativa de delinear as vozes sociais com as quais a matéria analisada dialoga e as quais ressignifica, resumimos aqui uma polêmica representativa ocorrida no Brasil sobre a restrição ao uso de estrangeirismos.

Trata-se da polêmica entre Aldo Rebelo e o linguista Carlos Alberto Faraco, que, no artigo "Guerras em torno da língua" escrito no jornal *Folha de São Paulo,* em 25 de março de 2001, faz um texto-resposta para o citado projeto do deputado federal. O linguista inicia seu texto dizendo que ainda hoje as línguas não são vistas como objeto de estudo da ciência, pois acredita-se que já tenha sido dito tudo a respeito da linguagem. A linguística, por exemplo, apesar de estar nas universidades há 40 anos, ainda não possui seu lugar na sociedade. De acordo com Faraco (2001), ela é responsável por um grande acervo de descrições do português e por produzir um quadro bastante delineado da diversidade linguística do país (em que se falam perto de 180 línguas, somando as línguas dos grupos europeus, asiáticos e indígenas), e mesmo assim, essa disciplina permanece invisível aos olhos do senso comum. Ele defende a idéia de que a Linguística ainda não conseguiu ocupar seu devido lugar na sociedade e que, por isso, prevalece-se o senso comum, ou seja, ainda não se veem diferentes discursos que dizem a língua no Brasil, apesar de eles existirem. Um exemplo disso dado pelo linguista é o próprio projeto de Rebelo que caminha livremente pelo Congresso, o que prova, para ele, que a questão linguística ainda não é assunto social. Faraco (2001) diz que o projeto mostra preconceitos e mitos sobre a linguagem e

> revela um indisfarçável desejo de controle social da pior espécie, daquele que, ignorando a heterogeneidade e a dinâmica da vida cultural, quer impor o homogêneo e o único. Todo gesto de legislar sobre a língua tem, aliás, essa triste característica. (FARACO, 2001)

Retomando pesquisa realizada por uma destas pesquisadoras, podemos dizer que o linguista assume, nesse debate e em outros que tiveram lugar na mídia sobre o Projeto de Lei, o discurso a favor da abordagem científica das línguas (em defesa, portanto, dos estudos descritivos e/ou cientificamente embasados da Linguística, em oposição aos estudos normativos da gramática tradicional). Além disso, o linguista critica as políticas linguísticas autoritárias, com as quais identifica o Projeto de Lei em questão. (MENDONÇA, 2006)

Pouco tempo depois, o jornal *Folha de São Paulo* divulgou um artigo de Rebelo intitulado *A intriga das línguas,* de 15 de abril de 2001, no qual percebemos outra resposta, mas desta vez de Rebelo a Faraco. O deputado defende seu projeto apoiando-se na idéia de que a língua é uma ferramenta de conquista. "A cultura dominante impõe seu vocabulário à cultura dominada. (...) Quando Portugal decidiu empreender a colonização, cuidou de providenciar um idioma para comunicação com os nativos." (REBELO, 2001). Entretanto, desenvolve esse argumento não o considerando um caso de imposição linguística e cultural, ponto de vista que se encontra em estudos de linguistas, mas como "*elemento decisivo na unidade nacional*." (MENDONÇA, 2006, p. 194)

O deputado explica que o português falado no Brasil sempre aceitou contribuições de outras línguas como as indígenas e africanas, pois sempre, segundo ele, tivemos sabedoria de adaptá-las na pronúncia e na escrita e um bom exemplo disso seria a palavra futebol, que tomamos do inglês. A esse respeito, convém considerar que

> Rebelo responde a Faraco imbuído do espírito do *purismo nacionalista*, usando, sem os citar diretamente, discursos de escritores e gramáticos – estes mesmos que foram criticados por seu debatedor. Nessa paráfrase, reafirma o discurso da unidade da nação brasileira pela comunhão lingüística entre brancos, negros e índios, *comunhão realizada pelo povo* (...). Reafirma o discurso da unidade na diversidade, em que o português enriqueceu-se com as contribuições de outras línguas, mas permaneceu uno, "elemento decisivo da unidade nacional". Considera a língua uma unidade, um bem intangível da pátria que deve ser preservado em sua pureza e valorizado como tal. Assim, só assume como positiva a influência passada de outras línguas no português. As influências contemporâneas não são aceitas. (MENDONÇA, 2006, p. 192-193)

Dessa forma, encontramos, nesses dois textos que polemizam entre si, por um lado, uma postura que busca ver na interferência linguística um fato social e histórico que deve ser descrito e entendido sem preconceitos linguísticos; por outro lado, temos uma postura purista, que argumenta a favor de uma unidade, em detrimento da diversidade linguística que constitui a nação brasileira. Nos seis textos que compõem a polêmica, esses aspectos são retomados. A seguir, analisamos como a matéria citada do *The New York Times* ressignifica essas polêmicas que giram em torno do nosso idioma, de acordo com o lugar que o sujeito ocupa.

Considerações teóricas

Faremos, antes de iniciar a análise da matéria selecionada, breves considerações teóricas que norteiam essa análise. Consideramos o texto em questão como um enunciado, tal como o concebe Bakhtin (1992). Para este autor, o enunciado não se restringe à materialidade textual, pressupõe necessariamente um autor, um interlocutor, um projeto de dizer, uma compreensão responsiva do outro, ou seja: o enunciado pressupõe *necessariamente* uma enunciação. É nesse contexto que o autor-criador, uma função que dá unidade e acabamento ao enunciado, sempre organiza o todo sígnico em função da compreensão responsiva do outro.

De acordo com Brait e Melo (2007), o enunciado concreto existe quando há interação entre os participantes da enunciação. As autoras dizem que, para Bakhtin, um enunciado sempre se dirige a alguém, ou seja, possui um destinatário.

Assim, o enunciado e a enunciação, na obra do autor, estão necessariamente relacionados na produção de sentido. Cabe acrescentar que o enunciado, nessa perspectiva teórica, deve ser relacionado ao mesmo tempo ao contexto imediato e sócio-histórico, deve ser pensado como fruto de um trabalho social, e não individual. Dessa forma, os valores ideológicos interferem diretamente no enunciado.

Consideremos a definição de ideologia dada por Voloshinov, citada por Miotello: "Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas." (VOLOSHINOV, *apud* MIOTELLO, 2007, p.169).

Miotello (2007, p. 172) lembra que, para o autor russo, "as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si", e que

> O signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca conseguem eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si. (MIOTELLO, 2007, p.172)

Se existem contradições na sociedade, os signos irão refletir e refratar essas contradições presentes na ideologia e nas relações sociais. Essa relação da palavra

com os valores ideológicos interfere diretamente em seu sentido. A seguir, resumimos aspectos sobre o sentido nessa concepção teórica. Para Bakhtin/Volochínov (1995), toda enunciação deve ter uma significação e um tema. O tema de uma enunciação é o seu sentido, que só é determinado se olharmos não só as formas linguísticas, mas também os elementos não-verbais da situação. De acordo com o autor, o tema pode variar, ou seja, podemos falar a mesma frase em duas situações diferentes e elas terem significados diferentes. "O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995, p. 129). No entanto, a significação são os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos.

Cereja (2007) explica que a significação, se comparada ao tema, representa um estágio inferior de significar, porque constrói o sentido com os signos linguísticos e as formas gramaticais da língua. Em se tratando do tema, que para Cereja (2007), representa um estágio superior de significar, pode-se perceber que ele depende não só das formas linguísticas, mas principalmente, da situação histórica concreta, ou seja, dos elementos extraverbais. O tema é instável, depende da situação, do lugar em que está inserido. Portanto, o tema é único e irrepetível.

> Assim, enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à instabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. (MIOTELLO, 2007, p.202)

Nessa perspectiva teórica, a palavra não é neutra e sim ideológica, pois carrega consigo as vozes dos outros que a utilizam. Os sentidos das palavras se modificam ou se atualizam, de acordo com a situação sócio-histórica em que são utilizadas (CEREJA, 2007, p.204).

O Projeto de Lei de Aldo Rebelo segundo o *The New York Times*

Feitas essas considerações teóricas, passemos à análise da matéria "English is spoken here: too much, some say", publicada em maio de 2001. O enunciado se inicia com um exemplo, em tom irônico, da situação brasileira frente ao Projeto de Lei do deputado federal sobre o uso de anglicismos. Dessa forma, o autor-criador, no acabamento estético que dá ao enunciado em questão, já indica um lugar para o brasileiro: o de sujeito que pode ser ridicularizado: "If Aldo Rebelo gets his way, it will soon be illegal for Brazilians to go to a "drive-in" for a "hot dog" and "milkshake," entrust their cars to "valet parking" or invest their money with a "personal banker" (ROHTER, 2001). O autor-criador escreve de modo a fazer com que o leitor imagine, pelo menos por um instante, a situação engraçada em que nós brasileiros nos encontraríamos se o projeto fosse aprovado. No entanto, logo em seguida, esse autor do *The New York Times* assume que as atividades em si não serão proibidas, apenas o uso das expressões. Assim, ele diminui o tom de ironia usado logo no início do texto para falar da sociedade brasileira. "The activities themselves will not be prohibited, mind you, just the use of the English-language terms by which they are commonly known here" (ROHTER, 2001).

Logo em seguida, podemos perceber o olhar desse sujeito sobre o Brasil, analisando os apostos explicativos que usa. Nos primeiros momentos em que fala de Aldo Rebelo, o autor-criador define/descreve o deputado como um membro do Congresso e como comunista, em forma de aposto.

> Mr. Rebelo, a member of Congress, decided to take action after he took offense at the proliferation here of stores with English-language names, like The Pet From Ipanema; Love, Sex and Money, a boutique; World Top Lock; Fashion Mall; Bad Kid; Video Market; and Sweet Way. Why should Brazilians have to feel embarrassed in their own country because they can't pronounce these names?" said Mr. Rebelo, a member of the Communist Party of Brazil. (ROHTER, 2001)

Nesse aspecto, enfatiza o partido e a ideologia de Rebelo, retomando, em novo contexto, a crítica de Faraco ao deputado. Mas, nesse caso, no lugar de um norte-americano, trata-se de uma visão que entende o comunismo como inimigo da democracia – em Faraco, não se faz essa relação, pois não se cita o partido político do deputado.

Além disso, o autor-criador dá acabamento estético ao enunciado citando falas de sujeitos que se opõem ao deputado. Ele constrói a matéria usando falas de Rebelo, por exemplo, e logo em seguida acrescenta uma idéia que não seja compatível com a do deputado. As falas vêm entre aspas pois esse autor faz questão de mostrar seu distanciamento, ou seja, assume que o enunciado não é de sua autoria. A utilização de aspas mostra a manifestação da heterogeneidade mostrada marcada no discurso, proposta por Jacqueline Authier-Revuz (1990). Colocar termos entre aspas significa distanciá-los do sujeito. Nesse caso, o autor-criador se identifica com esse discurso, mas se distancia para manter uma neutralidade. Como exemplo, podemos citar uma parte da matéria em que o jornalista coloca a fala de Ricardo Gouveia Botelho, um web designer.

> Brazil has the largest computer and Internet industry in Latin America, and English-derived verbs like startar, printar, attachar or deletear and the nouns homepage, e-mail, site and mouse are standard usage. "I think he and the whole idea are nuts," retorted Ricardo Gouveia Botelho, a 28-year-old Web site designer shopping at a computer store. "We use those words because everybody in the world understands them. And what does he plan to do, send the language police to the office to bust us?" (ROHTER, 2001)

A idéia de Botelho é: *"I think he and the whole idea are nuts"*, referindo-se a Aldo Rebelo e seu projeto. A palavra *nuts* pode ser traduzida para o português como "louco(a)", "doido(a)" ou "fora de controle". Se considerarmos a heterogeneidade enunciativa e o discurso relatado (tal como os entendem Mikhail Bakhtin e Jaqueline Authier-Revuz), percebemos o movimento enunciativo do sujeito americano para desmistificar o discurso da promoção e preservação da língua portuguesa, tal qual é proposto principalmente pelo projeto de lei: ele destrói o argumento do outro sem se comprometer com as idéias citadas.

Outra prova de que a matéria é construída com falas que contradizem as opiniões do deputado é a fala de Sérgio Nogueira Duarte, professor de português que escreve para uma coluna semanal em um jornal brasileiro: *"Foreign words are present in any language, and often for good reasons"*. Antes disso, nos é apresentada a fala de Aldo Rebelo que diz que não quer controlar a evolução da língua, mas sim evitar abusos. Nessa instância, percebemos que o autor se posiciona contra as idéias do deputado, mas o faz a partir das falas alheias, como é típico do gênero jornalístico que se propõe um posicionamento neutro. O sujeito exime-se da responsabilidade pelo dizer, mas deixa explícita a idéia de ridicularização frente à fala do político, pois acrescentando idéias opostas, induz ao pensamento de que as falas do deputado não possuem valor devido ao fato de que todas as outras apresentadas foram contrárias ao seu argumento.

Esses discursos diretos que se opõem ao deputado não são falas de linguistas, mas dialogam parafrasticamente com elas: retomam a idéia de que o projeto do deputado é descabido (*"I think he and the whole idea are nuts")* e que as palavras estrangeiras são necessárias para as relações sociais (*"Foreign words are present in any language, and often for good reasons")*.

Considerações finais

Não se trata aqui de emitir juízos de valor a favor ou contra o posicionamento do jornalista. O que visamos é perceber a representação que ele faz, do seu lugar político-ideológico, do projeto de lei sobre o uso de anglicismos e do político que o propõe. A análise mostra que se trata de uma representação marcada com valores negativos: a proposta é descabida e seu proponente, comunista.

Vale destacar que o sujeito fala do lugar em que se acha inserido: o daquele que é superior ao brasileiro, devido ao fato de pertencer a um país de desenvolvimento econômico superior ao nosso (por isso pode ironizar a situação pela qual passaram os brasileiros); o daquele que relaciona comunismo a falta democracia e anacronismo.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Cadernos de Estudos Lingüísticos 19. Campinas: IEL, 1990.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ____ Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAIT, B., MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Guerras em Torno da Língua. Folha de São Paulo, São Paulo, 25 mar. 2001. Caderno Mais!, p. 30-31.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MENDONÇA, Marina Célia. A luta pelo direito de dizer a língua: a lingüística e o purismo lingüístico na passagem do século XX para o século XXI. Tese de doutorado defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (Campinas - SP). Fevereiro de 2006.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

REBELO, Aldo. Projeto de Lei no. 1676/99. Disponível em http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=polemica/docs/polemica1. Acesso em 09 set. 2008.

_____. A Intriga das Línguas. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 abr. 2001. Mais!, p. 22-23.

ROHTER, L. English is spoken here: too much, some say. The New York Times, Nova Iorque, EUA, 15 maio 2001. Disponível em http://www.nytimes.com. Acesso em setembro de 2008.

Marinalva Vieira BARBOSA

Linguagem, construção de subjetividade e analfabetismo afetivo na escola contemporânea

Introdução

O tema relacionado a acolhida dispensada aos tons e respostas afetivas nas interações em sala de aula é uma relevante porta de entrada para refletirmos, a partir das concepções bakhtinianas, sobre as pequenas intolerâncias que se propagam, muitas vezes de maneira habitual, no mundo contemporâneo e, especificamente, nos espaços escolares. Ainda é difícil conceitualizar o papel dos afetos na vida cotidiana e, sobretudo, nos espaços onde até muito recente era considerado um estorvo, como é o caso da escola. Assunto importante para aqueles que se preocupam com a formação de professores, pois sabemos que o exercício dessa atividade ainda é o resultado da partilha de rotinas com professores que buscam orientar suas paixões para concepções que validam, com esmero analítico, os distanciamentos entre sujeitos e objeto de conhecimento.

Os afetos, sabemos, foram postos à margem não só pela filosofia ocidental, mas também pelo pensamento científico moderno, lócus de inclusão das ciências da linguagem. Ao se dar primazia à razão, não só se negou a importância da face afetiva do humano na construção do conhecimento, mas, principalmente, concebeu-se um sujeito que não precisa dos afetos para transitar no campo de conhecimentos formais. A partir daí a Lingüística, por exemplo, concebeu a língua como um sistema; a moderna retórica pôde pensar em argumentos como técnicas produzidas racionalmente para convencer um auditório universal. Nasce também a defesa de que o sujeito de conhecimento, liberto das obscuridades das paixões, deve apresentar uma linguagem limpa, livre das marcas de qualquer índice de subjetividade e sustentada em enunciados descritivos do tipo "X é Y".

Consequentemente, se nos colocarmos na esfera cotidiana da linguagem, facilmente constatamos que existe em nossas experiências uma ideologia guerreira que, aliada com importantes valores da cultura ocidental, se opõe com persistência e convicção à enunciação de um discurso que denote qualquer indício de afetos. Duarte Jr. (2003), olhando para os resultados desse processo na contemporaneidade, assinala que o avanço científico, razão principal da dura defesa da prevalência do sujeito da razão, foi seguido de profundas transformações que acarretaram o embrutecimento dos modos sensíveis do ser humano se relacionar com a vida cotidiana. Como insumo central para a construção destas couraças com que somos instruídos a nos defender dos afetos, a cultura educativa, vigente na escola contemporânea, impõe ao nosso corpo uma relação funcional, produtiva e distante, onde os laços de afetos com os objetos de estudos são tratados como questões menores e, em muitos casos, inconvenientes.

> O médico aprende que não deve sentir como sua a dor de seus pacientes para que possa tratá-los de maneira genérica dentro da rotina hospitalar. Ensina-se ao professor a manipular os alunos, a fim de obter aprendizagem, sem deixar-se arrastar pelas singularidades de suas vivências. O político aprende a manejar as massas, constituições e decretos, que incidem sobre o bem comum, sem deixar-se arrastar pelos casos individuais, pois se acha que desta maneira perderia sua eficácia. Todos esses casos são exemplos do que Ivan Illich chamou de incompetência especializada, reconhecida e diplomada pelas universidades. Para ser bem sucedido em nossa cultura, é imperioso tornar-se insensível a muitas vivências singulares, a fim de assumir a máscara estereotipada que não delate

> nossas emoções nem nossas dúvidas, isto é, que não denuncie a radical diferença daqueles fenômenos com as quais entramos em contato (RESTREPO 2001, p. 27).

A escola, principal lócus de aprendizagem e exercício desse modo distante de ser, sente profunda aversão pelos temas sensíveis e singulares. Ainda segundo Restrepo, podemos constatar essa aversão na maneira como é tratado o problema da aprendizagem. Sempre que uma singularidade sensível entra em choque com os propósitos da escola, a forma que esse desencontro ganha é o do fracasso escolar. O fracassado é sempre o aluno que não foi capaz de compreender as diretrizes que lhe foram postas. Ou seja, centram-se as causas do desencontro com os propósitos da escola no aluno e na sua família. A instituição permanece distante, praticamente isenta das responsabilidades. A desconsideração da face sensível do humano resulta na incapacidade da escola compreender a existência de modos diferentes de construção de conhecimentos, de perceber os tons afetivos que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem.

Cotidianamente, quando olhamos para uma sala de aula, não é difícil perceber que seu funcionamento é centrado no exercício de ver e ouvir que dá suporte ao trabalho da leitura e da escrita. Nesse contexto, alunos e professores, de modos diferentes, apresentam resistências para reconhecer qualquer tipo de conhecimento contextual, prático, nascido das vivências mais amplas. Principalmente, há uma grande resistência em reconhecer qualquer tipo de conhecimento que atesta a existência de um sujeito encarnado. "Olhar e não tocar", "falar sem se emocionar", essas são regras bastantes presentes durante a vida educacional. Somente a criança das fases iniciais de escolarização pode cometer esse delito. Fora dessa etapa, o desejável é que o aluno leve para a sala de aula os pares de olhos, ouvidos e mãos. Parece que na escola o corpo, com todas as suas contingências, não é bem vindo. As especificidades das histórias e dos desejos de conhecer (ou não) são completamente ignorados.

Das primeiras etapas de escolarização à universidade, o desejável é que professores e alunos se portem como sujeitos de saber e não de sentir. A emergência do afetivo gera estranhamento quando não está correlacionada, adequada às exigências de cada posição. O aluno que apresenta singularidades na relação de aprendizagem é, conforme veremos nas sequências discursivas analisadas a seguir, submetido a um trabalho de conformação inclusive por parte dos próprios alunos. Muito cedo se aprende que, na escola, não há lugar para um sujeito que olha os objetos de conhecimentos com base em tons e olhos sensíveis. Antes é necessário chamar Bakhtin para essa conversa!

Os atos no mundo da vida e no mundo das abstrações teóricas

No texto *Por uma filosofia do ato (1916)*, Bakhtin discute os efeitos nefastos da dissociação promovida pelo pensamento filosófico ocidental entre mundo da cultura (definido também como o do juízo teórico, que é onde os atos concretos são objetivados com o intuito de se produzir conhecimento sobre o humano) e mundo da vida (definido como o da historicidade viva porque é onde os atos dos seres históricos efetivamente se realizam). O mundo representado, objetivado, é fechado porque estabelece corte entre o conteúdo ou sentido de uma atividade e a realidade concreta do sujeito que a realiza. Em contrapartida, o mundo vivido traz a eventicidade do ser em movimento, por isso jamais é acabado. O seu inacabamento é o legado incômodo às abstrações teóricas (maior exemplo é a clássica separação entre sujeito e objeto tão valorizada no universo das produções científicas).

No caso do humano, essa separação faz com que dois mundos estejam sempre em confronto (o da cultura e o da vida) devido à dificuldade de promover encontros estáveis entre sujeito teóricos e sujeitos concretos. Esses dois mundos não se comunicam porque a eventicidade da vida é inapreensível pela razão teórica. A dicotomia assinalada por Bakhtin fica bem exemplificada nos estudos voltados para a questão da inscrição das afetividades na linguagem, uma vez que se procura pôr no interior dos sistemas sintáticos e semânticos pré-definidos os acontecimentos de linguagem que sinalizam a existência de sentido de cunho afetivo. Como este envolve um conjunto amplo de ações e um sujeito que não é mera abstração, tem-se impasses como o que gira em torno da busca de definição sobre o que seria uma lingüística ou uma gramática das emoções. A norma ou a lei geral é incapaz de apreender as tensões que envolvem, por exemplo, a relação diferencial entre significação e sentido numa enunciação de cunho emotivo; ou então há dificuldades para explicar as tensões entre eu-outro geradoras da linguagem em ato.

E não há possibilidades de superar essa dicotomia se tomarmos como base a cognição teórica. Aliás, Bakhtin assume posição radical com relação ao problema quando afirma que "todas as tentativas de superar – de dentro da cognição teórica – o dualismo da cognição e da vida, o dualismo do pensamento e da realidade única e concreta, são totalmente sem esperança" porque o sujeito em sua concreticidade é maior e mais pesado que o sujeito da teoria (1916, p. 25). A dissociação entre o mundo teórico e o mundo da vida, entre o racional e o sensível, provoca danos à compreensão das ações e dos próprios sujeitos humanos, pois no interior da teoria, para Bakhtin, "nós nos descobrimos determinados, predeterminados, passados, terminados, isto é, essencialmente não vivos. Nós teríamos nos retirado da vida – como vida responsável, plena de riscos e transformando-se através de ações realizadas – para um indiferente e, fundamentalmente, completado e terminado Ser teórico" [... (idem, p. 26-27). No mundo teórico, não cabem orientações práticas da vida, o *eu vivente* é desnecessário porque é sempre alcançado por meio de uma abstração essencial. E como tal, nada lhe pode ser acrescentado ou abstraído em termos de vivido. Tudo o que pode ser construído em torno das abstrações teóricas precisa ter um caráter absoluto, eterno, estável.

Diante disso, Bakhtin defende um projeto teórico-filosófico que abarque a vida e, conseqüentemente, não se configure como lei geral, e sim como um momento constituinte do que é o sujeito no interior das relações concretamente vividas. Para construir essa arquitetônica englobando os atos realizados, toma o ato estético como um meio para pensar o agir ético desse sujeito que não é mera abstração nem um emaranhado puramente subjetivo. A defesa do autor é para que se passe a considerar os atos como evento único, singular, capaz de refletir seu sentido e seu significado no interior das múltiplas interações de que participa o sujeito que o pratica. Assim, o ato é concebido como lugar em que pode ocorrer o encontro entre o mundo da vida e o mundo da cultura porque comporta as ações físicas, mentais, emotivas, estéticas e objetivas. E tais ações não podem ser consideradas somente no seu aspecto psíquico ou objetivo, mas também na inteireza que se constitui entre o vivido e o abstraído do vivido.

A necessidade de integração dos dois mundos, o reconhecimento do ato realizado como lugar de concentração e resolução da oposição entre o abstrato e o concreto, entre o repetível e o irrepetível, entre sensível e inteligível, encarnado e desencarnado leva Bakhtin a defender que somente a categoria de responsabilidade/respondibilidade pode unir o que foi considerado como faces opositivas. Nas suas palavras: "é apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar

uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta" (1916, p. 45). A respondibilidade, ou o ato responsivo, engloba o conteúdo, seu processo e, unificando-os, entra também como parte significativa a valoração/avaliação do sujeito no que diz respeito ao seu próprio ato. E não se trata de algo que envolve intencionalidade auto-centrada, mas que se constrói com base na participação nesse ser único que constitui a existência de todos nós: o outro que não é aquele que está em nossa frente e com a qual partilhamos de imediato o ato praticado, mas o outro, o Ser Humano que fazemos e a que, junto com o outro que está em nossa frente, pertencemos.

Nessa concepção, os acentos avaliativos, a entonação, conseqüência da ocupação de um lugar único no mundo, são condições fundantes do agir humano. Obviamente, isso obriga a reconstituição do objeto, pois se torna necessário apostar em construções teóricas que considerem as instabilidades, as enunciações, a linguagem e não somente a língua, no sentido saussureano do termo. Como não se apreende o transitório, o instável no estável, não se pode falar de uma linguagem afetiva ou de um sujeito encarnado no interior de uma visão teórica fechada. Lévinas (1991), que dialoga com Bakhtin pelo modo como concebe a constituição do humano, defende que o sujeito e seus atos somente podem ser pensados no interior de um quadro que, mesmo sendo formal, não exclui sua pertença ao gênero humano. Como tal, o sujeito é parte de um todo que, dividido em singularidades, culmina na identidade de um sujeito situado entre dados empíricos e reconhecidos por signos, sendo o principal deles a linguagem.

E deve ficar claro que a crítica bakhtiniana à razão teórica não significa sua negação. Ao contrário, Bakhtin não nega sua validade, somente não aceita seu desligamento do mundo da vida, apresentando-se, no entanto, como explicação do todo. Seria um erro, por exemplo, tomar suas concepções como base para transformar o ato realizado por cada sujeito em algo inefável, isto é, que só pode ser vivamente experimentado de algum modo no momento de sua realização. Segundo Geraldi (2004), na reflexão bakhtiniana, o deslocamento das atenções teóricas para o ato, para a consideração das singularidades não significa defender que cada ato tem explicação em si mesmo. Ao contrário, é na inter-relação com outros atos que ganham sentidos. Cada ato inefável é singular e enunciável e, nas enunciações, pode-se encontrar pistas que permitem construir explicações. Os afetos compõem os atos humanos.

Pela perspectiva bakhtiniana, razão e afetos não ocupam lugares eqüidistantes, pois todo ato humano se constitui englobando forma e conteúdo, significação e tema, saber teórico e saber prático, repetibilidade e irrepetibilidade. Não há dissociação conforme demonstrado por meio do *corpus* mobilizado ao longo deste trabalho. De acordo com Sobral, o "[...] sensível (o mundo dado, *dan* em russo) e o inteligível (a apreensão do mundo, o postulado, *zadan* em russo) estão necessariamente integrados na arquitetônica que Bakhtin criou para compreender os atos humanos: a apreensão do mundo envolve de um lado a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreto do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato" (2005, p. 25). No mundo da vida, o *homo sapiens* e *homo demens* compõem um mesmo corpo, uma mesma linguagem. A existência inseparável dos dois é o que gera a coerência dos atos. Essa coerência é sempre provisória e estável porque construída pela mobilização de saberes vindos do mundo da cultura e do mundo da vida.

Assim, a consideração de que não há separação entre racionalidade e afetividade na realização dos atos humanos, obriga-nos a sair do universo laminar, linear, reversível e estável para um universo turbulento, caótico. E não se trata de um tipo

de solução que põe o universo das sensibilidades sob a submissão das racionalidades. Esses dois elementos não apresentam sentidos, coerências em si mesmos ou isoladamente. A consideração do mundo da vida, tal como defendida por Bakhtin, ou a consideração das afetividades, tal como defendida neste trabalho, nos jogam no mundo das instabilidades e incertezas. E conviver com a incerteza não pode ser visto como um instante de pausa na busca incessante de evitá-la ou domesticá-la em esquemas pré-existentes, mas trata-se de assumir que os atos humanos são irreversíveis e, como tais, comportam no seu interior instabilidades e estabilidades (PRIGOGINE, 1996). Esse deslocamento tem conseqüências complexas, pois, no que concerne aos estudos da linguagem, segundo Geraldi (2004), investir nas enunciações cria, inevitavelmente, intranqüilidades para os enunciados. Eles podem ser sempre outro em termos de organização estrutural e semântica.

Também cria conseqüências para aquele que se põe como sujeito produtor de conhecimento, pois jamais poderemos ter um saber total. Assumir que os atos são irreversíveis implica nos condenar à condição de produtores de pensamentos incertos, sem nenhum fundamento absoluto de certeza. A consideração da complexidade e da errância dos atos, indiscutivelmente, nos obriga a adotar outra forma de dizer sobre a condição humana. Em suma, quando saímos da proteção das concepções lógicas e racionais, os atos humanos ganham incompletude e, por isso, não faz sentido falar em oposição entre razão e afetos.

Em todas as dimensões e extensões, inclusive a educacional, a consideração de que os afetos são elementos incontornável na compreensão dos atos humanos traz a obrigação de se pensar uma ética baseado no outro. O tema de ser-para-o-outro, segundo LÉVINAS (2005), desempenha papel capital porque permite romper com a obsessão da totalidade, o que nos obriga a pensar formas de proteção contra as manipulações do sujeito devido às posições de poder. Uma ética não indiferente porque baseada no real das existências dos atos concretos, baseada na existência humana. A subjetividade, se baseada nas concepções de Bakhtin, não é originária de uma consciência individuada que toma para si a responsabilidade de explicar e carregar o fardo de seu mundo.

O aluno não se constitui como tal sem a mediação do professor e dos demais alunos que habitam a sala de aula. Todos nas relações com todos garantem a formação dessa subjetividade que sente (e age) com relação ao universo do saber. Ou seja, qualquer que seja a qualidade da mediação, a sensibilidade do aluno, assim como o processo de inserção da criança no mundo pela mãe e mais tarde pelos demais interlocutores, já é o resultado da sensação, do ruído, do odor, das definições, das nominalizações que vêm da boca do outro. Um sujeito sensível e singularizado; e essa constituição não é está dada como escolha intencional, mas está concernida porque o eu, inclusive na sua condição mais íntima, não antecede à linguagem e nem está fora dela. É porque as palavras tocam que surgem os movimentos discursivos que podem ser caracterizados como uma respondibilidade sensível.

Em suma, pela perspectiva bakhtiniana, o aluno é um sujeito encarnado e situado, é uma unidade heterogênea, organização emergente da interação entre as quais se destacam a razão, a emoção e a ação, que são formas de interação com o mundo. Por essa via, a experiência vinda do mundo do vivido é o que funda e sustenta a construção da sensibilidade, do modo de agir, de responder as demandas postas pelo mundo dos atos abstratos – o mundo da escola. Como sujeito encarnado, nas tramas de suas vivências, desenvolve ações em que razão e afetos são elementos inseparáveis das experiências sociais e individuais conforme veremos nas sequências discursivas analisadas a seguir.

Respostas a uma entonação sensível nas interações em sala de aula

Na seqüência discursiva seguinte, produzida numa turma de primeiro ano do Ensino Médio, da perspectiva lingüística não há sinais que permitam inseri-la no campo semântico dos afetos. E não poderíamos também desenvolver uma análise a partir da idéia de que a aluna traçou uma tática de discurso para convencer os seus interlocutores, pois, devido às exigências próprias da escola, o que está em jogo é a comprovação que realizou a atividade a contento. Portanto, uma apresentação límpida seria considerada satisfatória. Assim, o que seus interlocutores lêem como um discurso marcado por afetos ganha materialidade pelo modo como se inscreve no próprio dizer. Essa inscrição é algo que escapa ao previsível em termos de organização de respostas aos imperativos da escola. É o estranho porque o lugar de sujeito de afetividades não é comumente ocupado pelo aluno. Conseqüentemente, os sentidos de cunho afetivo não atribuem credibilidade à locutora. Vejamos:

A3EM1A

[...]

01 A1 professora/ o nosso texto fala da nossa falta

02 de consciência pra cuidar das fontes de água
03 (.) fala que as pessoas não cuidam (.) jogam
04 lixo nos rios (.) eu acho que jogamos as
05 coisas na rua porque nós não pensamos não
06 preocupamos com as pessoas que não têm água/
07 os políticos ficam complicando as coisas por
08 falta de um papelzinho/ isso tudo para mim é 09 irresponsável (.)é falta de responsabilidade/
10 acho isso cruel/ ((o tom de voz enfático foi recebido por
11 palmas e assovios))
12 AA i::h ela ficou nervosa:::/ ((expressão acompanhada
13 de riso))
14 A2 D você está nervosi:::nha hoje por que//
15 A3 D/ não precisa ficar brava assim/
16 P gen::te/ espera aí/ a D tem razão em ficar
17 brava/ essa é uma questão muito séria
[...]

Corpo e voz são constitutivos da linguagem na perspectiva bakhtiniana. A entonação não se constitui somente pela força vocal da voz, mas também pela memória semântico-social depositada na palavra (DAHLET, 2001). Essa memória dá corpo e insere o corpo no discurso e é vista como o lugar do encontro ou do desencontro de interlocutores porque a base das interações é inicialmente da ordem da entonação. Os sujeitos estão sempre inseridos em um universo onde são instados a exprimir e provocar avaliações que, por sua vez, definem a entonação do discurso. Na seqüência acima, ao abordar um tema de forte valor social, a aluna expressa sua entonação/avaliação sobre a questão baseada em uma memória semântica mais ampla acerca da depredação das fontes de água. Por se tratar de uma questão presente nos meios de comunicação, sempre tratado pela perspectiva da denúncia e indignação, a aluna apresenta o resultado de sua leitura ancorando sua voz nas vozes que, situadas em um contexto maior e de diferentes modos, também se mostram indignadas. Pode-se dizer que ancora o seu discurso em “tom coletivo” de

indignação, o que denuncia um aprendizado sobre o ato de sentir os problemas sociais que não são comuns no interior da escola.

Ao trazer o excedente para a sala de aula, abre espaço para que os interlocutores construam interpretações avaliativas sobre o modo como enuncia, daí a definição: i::h ela ficou nervosa:::/. Isto é, ficou irritada, exaltada. O falar forte evoca uma potência que não condiz com a posição de aluno, muito menos com a de aluna e, por isso, suscita a definição um tanto pejorativa da parte de um dos interlocutores: D você está nervosi:::nha hoje por que//. Além de atribuir uma imagem negativa com o uso do termo nervosa no diminutivo (mulheres são vistas como seres emocionais e instáveis em nossa sociedade), a pergunta pressupõe que a atribuída irritação tem outra origem que não a relacionada ao problema tratado no texto. Trabalha-se aqui com o conhecido estereótipo de que uma pessoa emocionada é uma pessoa que mistura os motivos de suas ações e promove avaliações equivocadas. Na escola, não há motivos para se ler um texto e ficar irritado. Há separação do mundo da escola e do mundo da vida e misturá-los, dada a posição que ocupa, é uma prerrogativa não concedida ao aluno.

É somente pela intervenção da professora que a sensibilidade da aluna ganha lugar e razão de existir no interior da sala de aula. Restrepo (2001), ao discutir o valor da ternura em nossa sociedade, afirma que o ensino e aprendizagem ainda são concebidos como algo que não deve ser invadido pelas singularidades dos envolvidos. E quando alguém rompe de algum modo com as estabilidades esperadas, "de imediato o tachamos de histérico ou esquizofrênico, enquanto consideramos normal aquele que se articula insensível a todos os automatismos" (p.27-28). O estranhamento, manifesto pela ironia com que respondem ao discurso da aluna, demonstra um sujeito aluno conhecedor de tais concepções. O termo "nervosinha" pode ser visto como variação da concepção de histérico que aponta Restrepo. Ou seja, por essa perspectiva, o próprio aluno passa a não aceitar posicionamentos que fujam a esse modo de tratar as manifestações sensíveis.

Respostas a um tema sensível nas interações em sala de aula

Não só a entonação sensível, mas temas ligados às sensibilidades, quando vindos de outros alunos, também são tratados como ações estranhas ao corpo da escola. Nas duas próximas seqüências, também produzidas em aulas do primeiro ano do Ensino Médio, novamente surgem discursos que não tem como objetivo expressar ou provocar uma reação afetiva em determinada situação de interação verbal, mas que são respostas ao que considero ser um tema de exposição de afetividades. A discussão se desenvolve em torno da leitura de textos produzidos sobre pessoas, objetos e ações que os alunos gostam ou não. Como no plano do sensível emergem as mais radicais diferenças e singularidades, a leitura dos textos fez com que cada um deixasse de ser parte de um conjunto que pode ser chamado de "turma", "gente", "pessoal" etc. E o aparecimento dessa diferença é então a principal razão para o estranhamento e recusas que marcam as negociações para que os textos sejam lidos.Vejamos:

A1EM1A
[...]
165 P GEN:TE (.) quem vai começar lendo o texto que
166 escreveu// (.) é para ler o texto que vocês
167 escreveram sobre as coisas que vocês gostam ou as
168 que não gostam (.) que amam ou detestam (.) depois
169 vamos ver como fica um texto que fala de coisas

170 opostas/ (...) não acredito que ninguém fez o
171 texto//
172 A1 professo:ra/ não quero ler não (.) lê você o meu
173 texto
174 P o texto é para ser lido em voz alta por CADA UM DE
175 VOCÊS/
176 A2 isso mesmo/ você lê em voz alta ua:i
177 P gente/ vocês estão com vergonha do quê::/
178 A1 a::h professo:ra/ eu acho que não é legal falar
179 disso para todo mundo\=
180 A3 =por que você não leva os textos e lê em casa//
181 (.) aí só você vai ficar sabendo do que nós
182 gostamos e a gente não paga esse mico de ter que
183 ler para todo mundo/
184 P G você não quer começar//
185 A professora:: eu tenho vergonha de mostrar isso\
186 (.) lê você
187 A2 a::h professora/ essas coisas não dá para falar
188 assi:m
189 P e/ (.) dá para falar como então//
190 A4 a::h não sei não (.) eu não falo sobre isso\
191 A5 eu leio professora/((após a leitura))
192 P viu/ ela não teve vergonha de mostrar seus
193 sentimentos (.) isso não é algo que podemos fazer
194 sempre/ ((a professora termina aceitando a proposta dos alunos e
195 faz a leitura em voz alta de alguns textos, mas na seqüência ela volta a
196 insistir para que os alunos leiam))
197 A professora::: eu tenho verg[onha/
198 A [sou tímido professora
199 P tímido (.)[é::: tím[ido//
200 A [não é não professora::/ é
201 enrolão (.) conta outra (.)conta outra vai
202 (inaudível)
203 P o::h/ vamos combinar o seguinte/ (.) é::h eu não
204 vou obrigar ninguém a ler mas assim:/ (.) da
205 próxima vez quem fez o seu PRÓPRIO TEXTO vai ler 206 (inaudível)
[...]

A recusa se baseia na vergonha (inicialmente atribuída pela professora) de abordar temas considerados pessoais no espaço da sala de aula. A emoção atribuída pela professora ao aluno é confirmada no enunciado (179 e 180) em que diz não ser legal falar do que gosta ou não para todo mundo, mostrando, com isso, percepção de que a intromissão do afetivo é algo que não tem espaço na sala de aula. Tal consciência produz duplo movimento entre os alunos: o dos que se recusam a fazer exposição de si e dos que não aceitam a efetivação da exposição. Isto é, há limites também para a escuta do sensível. Situado no interior dessa tensão, um aluno (180 a 183), por exemplo, reafirma a posição da professora como sujeito autorizado a ter acesso ou mesmo ler em voz alta o texto. Esta pode conhecer suas sensibilidades. Além disso, subjacente ao reconhecimento da autoridade está também a demanda para que não se alterem os rituais comuns à escola, que é o de ler o texto em casa e atribuir nota.

A aula é concebida como o lugar da comunicação verbal distanciada e cujo objetivo é também produzir leituras e escritas distanciadas. O próprio aluno, ao não se dispor a ler, demonstra estranhamento diante da possibilidade de produzir um tipo de conhecimento prático, relacionado às ações cotidianas nas quais é impossível

separar o sujeito conhecedor do objeto de conhecimento. A negação de que as afetividades sejam um tema de interesse do mundo da escola reforça e promove o poder do professor como o detentor de posições e saberes incontestáveis. Deste lugar ele pode manusear o texto/aluno, inclusive no que é da ordem do sensível.

No prosseguimento da atividade, ainda considerando a seqüência anterior, quando surge a aluna que se dispõe a fazer a primeira leitura, a professora conclui: viu/ ela não teve vergonha de mostrar seus sentimentos (.) isso não é algo que podemos fazer sempre/. Ou seja, há o reconhecimento de que é um momento raro, porém isso não promove a estabilidade e aceitação das leituras. Ao contrário, os que se dispuseram a ler o texto foram seguidos por uma série de comentários marcados por tons irônicos, conforme surge na seqüência seguinte:

A1EM1A
[...]
213 A1 eu fiz professora/ (.) e chamei de concha acústica
214 P bem alto (.) bem alto
215 A1 (...) não gost-(..) gost-\ (.) eu gosto de futebol
216 gosto de viajar gosto de verão gosto da [minha
217 P [cal::ma/
218 A2 que você falou//
219 P deixa ele continuar\
220 A1 gosto da minha família gosto de- de- (.) gosto de
221 ir na igreja mas não gosto de brigas de pessoas
222 falsas drogas quiabo\
223 AA ((risos da turma))
224 A2 quia::bo ou via::do//
225 P não gosto de que//
226 A1 de QUIA::BO/
227 P o:h vocês entenderam uma coisa mas é ou:tra/ mas
228 deixa eu ver o que você escreveu (..) gosto da
229 minha família gosto de ir na igreja mas não gosto
230 de brigas de pessoas falsas drogas quiabo (.)
231 Gosto de futebol gosto de viajar gosto da minha
232 mãe gosto da minha família gosto de ser feliz
233 gosto de viver porque amo a vida mas não gosto de:
234 brigas pessoas falsas drogas bebida alcoólica
235 quiabo jiló e azeitona/
236 AA ((risos))
237 P não é VIA:::DO/ (..) é QUIA:::BO VIU GEN:TE/
238 A1 não falei que é [quia:::bo/
239 A2 [eu entendi via:::do/
240 P jiló azeitona bebidas [alcoólicas
241 A3 [a::h não gosta de bebidas
242 alcoólicas//
243 AA ((risos))
244 A4 a:::h/ se tivesse uma máquina da mentira aí
245 P R/ fica quieto/
246 A5 32/
[...]
260 P vamos para ela gente/
261 A ai gente/ vô fazer não (.) o:h professora/ pelo a
262 amor de deus (inaudível)
263 P vai (.) eu vou dar negativo hein/ (.)vamos lá/
264 A então tá bom tá bom
265 P tá bom tá bom
266 A vai eu vou ler agora (..) os dois lados\ (.) de

267 um lado minhas alegrias os sonhos os sorrisos a
268 chuva a família as lembranças amizade carinho
269 afeto os amores e o pôr-do-sol (.) do outro minhas
270 tristezas minha solidão meu choro o escuro minha
271 saudade minha desilusão à noite minha esperança a
272 minha morte
273 A misericórdia/
264 A a morte/ (.) por que falar disso//=
265 A =porque ele é doido/
266 P gen::te respeita o colega ele está falando do que
267 ele sente (.) isso é diferente para cada um/
268 (inaudível)
[...]

Duas questões sobressaem nessa etapa da aula: o sensível é motivo de ridículo (213 a 246), o sensível quando tratado na escola termina não escapando à formalização da nota (263). A mesma professora que reconhece ser esse um momento raro é a que também ameaça com nota negativa caso a leitura não seja realizada. Nesse ponto demonstra que, de fato, trata-se de mais uma atividade com o objetivo de cumprir o cronograma de avaliação, o que corrobora com a idéia inicial dos alunos de que os textos poderiam ser lidos por ela em casa. Não havia outra finalidade que justificasse paga[r] esse mico de ter que ler para todo mundo/. A concepção de que a exposição do sensível cria uma imagem ridícula materializa-se em outro discurso: o de que quem fala de afetividade é homossexual (veja-se o trocadilho quia::bo ou via::do//)ou louco (=porque ele é doido/). A exposição ao ridículo suscita o fantasma da efeminação, da loucura e da histeria. A menina é qualificada de "nervosinha", já o menino é "louco" ou homossexual. A sensibilidade está diretamente ligada a corpos marginais. O aluno refuta a possibilidade de realizar a leitura do seu texto não somente pela vergonha de expor um tema sensível, mas porque luta contra a possibilidade de ser enquadrado em um estereótipo ou outro.

Nesse sentido, os próprios alunos produzem relações de controles entre si, pois ancorados no fato de a escola, de modo geral, exigir uniformidades das ações, não reconhecem ou não aceitam práticas que façam vir à tona as singularidades marcadas por colorações afetivas. Como já dito, as sensibilidades quebram as uniformidades e o controle se materializa pela criação de exclusões (o louco, o homossexual, a nervosinha). Tais classificações apresentam filiações a um sistema de controles bem mais amplo que remete a significações e classificações históricas do elemento sensível. Existem os lugares e rituais sociais autorizados para expressar as emoções. Le Breton (2004) cita como exemplo o divã do psicanalista. Na busca da cura, o sujeito pode liberar, por meio da fala, seus sentimentos. Existem outros dispositivos que também encorajam a emergência das afetividades, tais como as manifestações políticas, as representações teatrais, as terapias corporais etc. Sem esquecer a opinião bastante generalizada de que o lugar legítimo das afetividades é o mundo das artes e da literatura. Fora dessas circunscrições, a emergência de temas, tons, discursos que produzem sentidos afetivos suscita a idéia de desvio, de avaliação equivocada. A escola não está inclusa em nenhum desses espaços. Nela é o lugar de manifestação da razão ou da paixão intelectualizada. Tanto que, quando o aluno aprender a falar de sua paixão pelo objeto de conhecimento (assim como fazem os professores), já não sofrerá mais as sanções de seus interlocutores.

Da conversa com Bakhtin, o que dizer sobre essas pequenas intolerâncias?

As ações do sujeito são atos de conhecimento que envolvem o ser no mundo e, consequentemente, a construção de compreensões e teorização são baseadas nas vivências e valoração que ganham a forma de atos estéticos. Bakhtin une esses vários processos para explicar que a condição humana não é um direito natural, mas resultado do fato de o sujeito ser lançado num mundo carregado de sentidos (signos) e ainda ter de responder pelas formas como age nesse mundo. Assim, para dar conta de conviver com a alteridade, o sujeito não pode abrir mão da razão (das interpretações e teorizações), mas também não pode abrir mão dos afetos (que resultam numa multiplicidade de forma de perceber o mundo). O sensível abre caminho para a singularidade, para a construção do sentido novo, para a recriação. Isso nos permite dizer que o humano para Bakhtin é um todo que, ao agir no mundo, não responde somente pelas vias da razão ou do afeto, mas constrói respostas que envolvem esses dois elementos. Para tanto, é detentor de um corpo que, para ser um todo, engloba a mente. O corpo aqui não é a parte inferior, é esse todo que permite o agir ético e estético (SOBRAL 2005).

Diante dessa concepção, a emergência dos tons, temas e ações afetivas em sala de aula e, sobretudo, o tipo de acolhida que lhe é dispensada põe-nos outra (e não nova!) agenda de preocupações: a que trata dos atos éticos derivados dessas ações. Os discursos de cunho afetivo ou que produzem sentidos afetivos são atos orientadores e organizadores do ensino-aprendizagem. Por meio dos atos materializados em respostas de aceitação ou refutação, os alunos, por exemplo, demonstram modos de convivência com a alteridade. Definem modos de ser, de sentir e de linguajar para si e para o outro. O aluno que interdita a entonação sensível ou refuta a proposta de realizar a leitura de texto porque trata de um tema ligado ao mundo dos afetos, de fato, age baseado em parâmetros racionais. A aceitação-ou-não desse discurso nos espaços educacionais pode ser entendida como formas pelas quais esses sujeitos já aprenderam a definir como deve ser a presença no mundo da escola. Ou, especificamente, como devem se portar quando ocupam a posição de sujeito de saber.

Entretanto, as ações discursivas que demonstram ou produzem sentidos afetivos são exposição de si que ajudam a demarcar diferenças muito próprias. A aluna que, ao falar dos problemas relacionados ao meio ambiente, demonstra indignação, por meio da mudança da entonação, deixa escapar marcas de si que a diferenciam dos demais. São marcas nascidas dos processos de subjetivação. A entonação reforça a veracidade do enunciado, pois é dada ao interlocutor como ponto de partida para compreender o que lhe está sendo dito, personificando, portanto, o enunciado. É algo que não se reduz ao movimento da voz, ainda que a englobe, mas é o lugar da memória, dos tons que cada sujeito passa a propor para si com base na imagem social do lugar que ocupa. A entonação reflete a relação do sujeito com o meio social ao qual pertence.

Diante disso, se assumimos a complexidade constitutiva do sujeito conforme postulada nas concepções bakhtininas, as pequenas intolerâncias com o que é singular não podem ser normalizadas. O que é próprio de cada sujeito não pode ser tratado como o inaceitável, como a diferença que precisa ser enquadrada, organizada dentro de uma ordem única de funcionamento. O aluno que refuta o dizer do outro porque percebe marcas de uma entonação afetiva, sensível ao tema do discurso, não pode sair dessa mesma escola carregando as mesmas concepções. Em todas as situações, fica posta para o professor a exigência de que intervenha. E a intervenção necessariamente, se continuarmos com a lupa bakhtiniana, não precisa

ser com respostas prontas, que ditem esta ou aquela forma de ser ou de sentir. As ações afetivas e/ou as formas de acolhimento destas exigem que o professor apresente questionamentos que levem os alunos a refletirem sobre os significados de seus atos. E a herança cultural é importante não para lembrá-lo daquilo que não é, mas, sim, para ajudar a ambos construírem compreensões sobre si mesmos e sobre o outro. Sobre a diferença que cada um carrega em razão de sua história de interlocuções.

Da criança que chega às fases iniciais de escolarização, passando pelo adolescente que está no Ensino Médio, chegando ao jovem que adentra a universidade, vimos sujeitos que dialogam com o seu tempo. Nesse diálogo, transformam a sala de aula em espaço de ações centradas em suas múltiplas experiências, inclusive as afetivas. Em síntese, o racionalismo que serve de suporte para se conceber a organização da aula, das relações de aprendizagem cria dificuldades para construir diálogos com tudo o que é singular. Aprender é sempre aprender com os outros; pensar não se realiza isoladamente do corpo e traz os tons, as compreensões outras para o espaço da sala de aula. Alunos e professores são, nessas condições, postos constantemente diante de atos que são próprios de cada sujeito.

Em suma, o ato de ensinar e aprender exige que não se perca de vista o fato de na escola há "gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, é capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir" (FREIRE, 1996, p. 163). Educar dessa perspectiva é uma ação responsiva. No ato responsável, o sujeito responde por aquilo que enuncia em termos de compreensão das próprias ações e das que são vindas do seu interlocutor. Ser responsivo face aos nossos atos e aos do outro em um contexto real e concreto, eis o que torna possível a assunção de posicionamentos éticos, não-indiferentes às significações que o rosto do outro nos impõe cotidianamente. A responsividade assumida a partir dessas significações impede a dominação ou a redução e fixação do outro em lugares pré-definidos.

Ser responsivo significa ordenar as ações daquele que também me ordena, não para dominá-lo, submetê-lo, mas porque "O encontro com outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem duvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência" (LÉVINAS, 2005, p.143). Assim, pensar a sala de aula como lócus de ações responsivas e éticas traz a exigência de que não deixemos os desencantos gerados pelas contradições contemporâneas justificarem ações que reduzam o aluno à condição de sujeito preso em uma estrutura histórica sem saídas. Para aquele que aprende, o futuro não está determinado, não comporta acabamentos irreversíveis. E se não há determinações, as experiências são referências e não parâmetros que devem ser rigidamente observados.

Geraldi (2004), dialogando com Bakhtin, conclui que, para abrir espaços para as singularidades, o caminho a percorrer é aquele que nos permite aprender a construir relações de escutas atentas da alteridade. É o que nos permite também escutar o estranhamento, pois "as ações do outro, os dizeres do outro, prenhes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar" (p. 233). Abrir espaços para esse tipo de aprendizagem dialógica é reconhecer que cada aluno possui uma constitutividade histórica que o faz transitar pelo universo escolar de modo diferenciado, o que, conseqüentemente, faz nascerem relações (afetivas

ou não) diferenciadas com os objetos de conhecimento, com os interlocutores e com o próprio contexto.

Referências

BAKHTIN, M. (1979). Estética da criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
_____. (1916) Para uma filosofia do ato. Trad. inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de Toward a Philsosophy Act. Austin: University of Texas Press, 1993.
_____. (1929) Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
_____. Discurso na vida e discurso na arte (1926). Trad. Inédita de Cristovão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. Freudianism: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976.
DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In Bakhtin dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
DUARTE JR. J. F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2003.
GERALDI, J. W.; BERNARD, F.; BENITES, M. Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. Aveiro: Theoria poiésis práxis, 2004.
LA TAILLE, E. H. de. Ação moral e estereótipos culturais. In Afetividades na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumus editorial, 2003.
LE BRETON, D. Les passions ordinaires: anthropologie des émotions. Paris: Payot, 2004.
LÉVINAS, E.: Humanismo do outro homem. Petrópolis: Vozes, 1991.
_____. Entre nós: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2005.
PRIGOGINE, I. O fim da ciência?. In Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
RESTREPO. C. L. O direito à ternura. 3ª Ed. Petropólis: Vozes, 2001.
SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In Bakhtin: Conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

Marília Curado VALSECHI[1]

Diálogo

> "o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas" (Bakhtin, 2003, p.300)

O conceito de "diálogo" é fundamental para a compreensão do pensamento bakhtiniano, razão pela qual se estabelece uma identificação do pensamento do Círculo como a "metáfora do diálogo" (FARACO, 2009, p.60). Faraco (2009) afirma que tal identificação tem levado a um habitual e generalizado uso do termo "dialogismo". O autor chega a considerar o conceito como palavra muitas vezes "mal-dita" pelos diferentes sentidos que podem ser atribuídos a ele, como a troca de turnos em uma conversa face a face, a representação das conversas nas

1 Mestre em Lingüística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP).

narrativas escritas ou ainda o sentido de "consenso", "entendimento"; nenhum deles correspondente à significação do termo bakhtiniano.

O diálogo, no pensamento do Círculo, se refere a um conceito mais amplo, isto é, à noção de que os enunciados constituem-se em réplicas a enunciados anteriores, aos discursos prévios de enunciadores (à "voz alheia"). Todo enunciado é "um elo da cadeia da comunicação discursiva", repete várias vezes Bakhtin (2003, p. 272, 279, 289, 296, 299, 300, 306), no livro "Estética da Criação verbal[2]". Portanto, ressalta o autor, por mais que aparente ser monológico, o enunciado é sempre resposta (ativa) a enunciações anteriores. Ele nunca será um ato individual, pois sua natureza é social. Desde a sua forma mais primária de construção, isto é, no discurso interior, existe a orientação social do enunciado, pois o social já está na estrutura da atividade mental. Como afirma Voloshinov (1981)[3] mesmo "os discursos mais íntimos, eles, também, são inteiramente dialógicos: eles são atravessados pelas avaliações de um ouvinte virtual, de um auditório potencial, mesmo se a representação de tal auditório não aparece de forma clara no espírito do locutor".

Portanto, a enunciação nunca poderá ser uma criação individual, pois é formada por uma teia de discursos sociais já incorporados no discurso interior do enunciador por meio das interações já estabelecidas ao logo de suas experiências (cf. VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004)[4].

O diálogo bakhtiniano está estreitamente ligado à atitude responsiva ativa, em que todo e qualquer enunciado se constitui. Assim, ainda que a compreensão não se efetue, sempre há uma resposta, que não necessariamente virá logo em seguida do enunciado; e essa resposta é sempre uma reação ativa.

Faraco (2009), falando sobre o conceito de diálogo do Círculo bakthiniano, apresenta as três dimensões de seu significado. Segundo o autor, conceber a linguagem dialógica implica considerar que "todo dizer não pode deixar de se orientar para o 'já dito'", ou seja, todo enunciado constitui-se em réplica a enunciados anteriores; "todo dizer é orientado para a resposta", o que implica que o enunciado não só se constitui como uma réplica, mas também espera uma resposta e "todo dizer é internamente dialogizado", ou seja, é heterogêneo, constituído no confronto de múltiplas vozes. (FARACO, 2009, p.59-60).

Vejamos, no excerto de interação abaixo[5], correspondente ao final do segundo módulo de um curso[6] de formação continuada inserido no Programa Teia do Saber, como as relações dialógicas se fazem presentes no enunciado do formador e do professor alfabetizador.

1	T6	Lucas:	a gente ESPERA que no trabalho que vocês escrevam que apareça aquilo
2	6		que vocês aproveitaram do curso./.../ E a gente espera muito que vocês
3			considerem o texto como um todo, como uma unidade, e não apenas um
4			exercício de aprendizado da escrita. Porque, por exemplo, se você

2 Há duas datas que costumam ser retomadas como a data original desta obra, 1953/1979.

3 A data original deste texto é 1930.

4 A versão original deste texto data de 1929.

5 Esse trecho de interação foi analisado na minha dissertação de mestrado *Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), em 2009.

6 Trata-se do curso oferecido, em 2006, por uma equipe do Grupo Letramento do Professor, ambos coordenados pela Profa. Dra. Angela Kleiman, pertencente à categoria "Ler para Aprender", do Programa "Teia do Saber", em uma parceria entre o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP).

5			apenas... se a atividade principal é pegar um texto, fatiar, depois recolar,
6			isso é uma atividade que está voltada para a pura decodificação do texto
	/.		
	..		
	/		
7	T7	Carmem:	e essa questão da reescrita do texto com os recortes das palavras, porque
8	1		eu acredito que muitos façam, é por exemplo assim, *é* uma música que
9			geralmente a criança já saiba, já conheça, você trabalha aquela
10			musiquinha e aí o que acontece, ela vai reescrever essa música que ela conhece /.../
11	T7	Beatriz:	porque ela vai colocar em jogo as hipóteses dela, ela vai tentar descobrir
12	2		qual é, quem é pré-silábico, silábico e alfabético, vai pegar o ve::rso
13			inteiro, então eles vão cantando e vão vendo, vão fazendo esse jogo na
14			hora de montar.
	/.		
	..		
	/		
15	T7	Lucas:	Mas eu acho ainda que fica voltado para essa relação do texto, né? do
16	5		texto escrito com/ como registro... do som, né? se não tiver esse outro
17			trabalho que ela apontou... fica nisso.
18	T6	Carmem:	não, sim, mas a musiquinha também dentro de um contexto, é isso que eu
19			to falando, a gente sempre, essas duas atividades são coisas que a gente
20			tem feito muito, até porque tem muita gente que faz o Letra e Vida e são
21			atividades sugeridas, então todo mundo ta fazendo, a gente sabe. E o que
22			acontece? É bem dentro disso, você ta trabalhando um conteúdo, você
23			não vai pegar uma música do nada.

Nesse trecho de interação, o formador está discutindo com os professores em formação – professores alfabetizadores – sobre o trabalho da avaliação final do curso, a avaliação do segundo módulo (projeto de leitura). Notamos que o discurso do formador constitui-se como um discurso acadêmico, que é orientado pela prática acadêmica de teorização, que valoriza, sobretudo, a consistência teórica. O professor alfabetizador, por sua vez, está orientado para a prática de ensino, pautado em teorias que concebe serem mais convenientes para seu trabalho. A diferença na orientação discursiva entre ambos é o que leva ao conflito, ao impasse na interação entre formador e professor alfabetizador.

Em virtude dessas diferentes orientações, o formador faz críticas em relação à concepção que baseia a prática do professor alfabetizador, procurando enfatizar que as atividades de recortar o texto, para depois colar frases em uma seqüência temporal ou causal, não contemplam uma concepção de texto enquanto "unidade de sentido" – defendida no curso – e acabam reduzindo a prática da leitura como "pura decodificação do texto". É importante ressaltarmos que, ao exemplificar uma atividade voltada unicamente para um exercício de decodificação do texto escrito (linhas 4-6: Porque, por exemplo, se você apenas... se a atividade principal é pegar um texto, fatiar, depois recolar, isso é uma atividade que está voltada para a pura decodificação do texto.), o formador está fazendo referência aos trabalhos elaborados pelos professores alfabetizadores em função da avaliação do primeiro módulo do curso (um plano de aula de leitura), em que muitos alfabetizadores elaboraram atividades de colocar frases na seqüência correta do texto. O discurso do formador, portanto, constitui-se em uma atitude responsiva crítica em relação aos trabalhos realizados para a primeira avaliação, com os quais ele estabelece relação dialógica.

O diálogo estabelecido entre o discurso do formador e o do professor alfabetizador – textualizado no plano de aula – reafirma aqui o caráter da tensão, do conflito, que Voloshinov (1929, p.80 apud FARACO, 2009, p.69) denomina de "tenso combate dialógico": "qualquer enunciado concreto (...) faz uma declaração de acordo ou de desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns dos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante, ou de interação e conflitos ininterruptos".

Em resposta à apreciação avaliativa crítica do formador, as professoras alfabetizadoras contra-argumentam, tentando mostrar como a atividade de recortar e colar as frases tem contexto, aquele fornecido pela versão musicada do texto escrito (linha18: "não, sim, mas a musiquinha também dentro de um contexto"). Na réplica à crítica do formador, as professoras alfabetizadoras revozeam o discurso da psicogênese da língua escrita, mantendo com este fortes ressonâncias dialógicas, explicitado pelo uso dos termos "pré-silábico", "silábico" e "alfabético". E nessa relação dialógica, observamos uma ressignificação dos conceitos da teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), que, de indicadores das fases de desenvolvimento das hipóteses da criança em relação ao domínio da escrita, passam a ser utilizados para a personificação e classificação dos próprios alunos (linha 12: "quem é pré-silábico, silábico e alfabético"). Essa ressignificação pode ser considerada como resultante de um processo de apropriação de saberes, veiculados em outros contextos formativos, como é o caso dos cursos Letra e Vida[7], que seguem a perspectiva construtivista para a alfabetização. A mudança de significado resultante da apropriação, ou seja, do processo de tornar própria a palavra do outro, é esperada, já que segundo Bakhtin (1998, p.141), "o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado".

Observamos aqui que formador e professoras alfabetizadoras estão tratando de objetos diferentes, devido à diferença na orientação discursiva de cada um, levando ao impasse nesse diálogo (no sentido estrito do termo). De um lado, o formador afirma que mesmo quando a música é apresentada dentro de um contexto, permanece a relação "do texto escrito como registro do som" se a atividade principal consistir na simples ordenação de frases segmentadas (linhas 15-16: "Mas eu acho ainda que fica voltado para essa relação do texto, né? do texto escrito com/ como registro... do som, né?"). De outro lado, a professora alfabetizadora compreende a réplica do formador como uma crítica à falta de "contextualização" das atividades e, então, responde que o texto trabalhado – que é de conhecimento decorado do aluno –, é tratado dentro de um contexto, já que seu tema está inserido em um dos conteúdos escolares previstos; contestando, assim, a crítica de seu interlocutor. Notamos, portanto, que as professoras alfabetizadoras não percebem a diferença entre os objetos referidos: práticas pedagógicas de leitura e as concepções de texto e leitura que as embasam, por parte do formador, e o domínio do sistema ortográfico, por parte das professoras alfabetizadoras. O enunciado "É bem dentro disso, você ta trabalhando um conteúdo, você não vai pegar uma música do nada" evidencia que a professora alfabetizadora considera ambas as perspectivas como semelhantes. A réplica das professoras alfabetizadoras à crítica do formador reafirma a tese de Bakhtin (2003, p.275) de que "cada réplica, por mais breve e

7 "Letra e Vida" corresponde ao antigo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), de âmbito nacional, que continuou a ser oferecido no estado de São Paulo com essa nova designação. Iniciado em 2003, os cursos do Letra e Vida são coordenados por Telma Weizs, uma das autoras responsáveis pela divulgação dos estudos de Emília Ferreiro no Brasil, que também coordenou a equipe pedagógica concebedora do PROFA.

fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva". Compreende-se "posição responsiva" como a resposta que o *outro* falante emite imediatamente ao seu interlocutor em função do enunciado do falante (se concorda, discorda, avalia,...) (BAKHTIN, 2003, p.278).

A referência ao discurso dos cursos "Letra e Vida", com o qual as professoras estabelecem nítidas relações dialógicas, funciona como uma estratégia argumentativa para conferir autoridade ao ponto de vista das alfabetizadoras, que tomam o discurso desse programa, portanto, como um "discurso de autoridade", na concepção do Círculo bakhtiniano.

Segundo Bakhtin (1998), há duas formas de se relacionar com o discurso do outro: tomando-o como a "palavra autoritária", que, como tal é reverenciada e transmitida, e como a "palavra interiormente persuasiva", a qual será assimilada pelo nosso discurso e, no processo de apropriação, se tornará a "nossa palavra" (BAKHTIN, 1998, p.145). No excerto analisado, as professoras alfabetizadoras tomam o discurso do "Letra e Vida" como um discurso de autoridade, visto que mostram uma adesão incondicional das atividades sugeridas nesse programa. A professora, ao colocar não só a si própria, mas todos que participam do referido curso, como seguidores de seus ensinamentos (linhas 20-21: "até porque tem muita gente que faz o Letra e Vida e são atividades sugeridas, então todo mundo ta fazendo, a gente sabe".), evidencia que os saberes veiculados no curso do Letra e Vida são muito valorizados entre os alfabetizadores. Por outro lado, aceitando, ou aderindo, incondicionalmente ao discurso (ou à voz) do curso Letra e Vida, as professoras alfabetizadoras estão negando outros enunciados, outras vozes sociais, como é o caso do enunciado do formador, que não segue a perspectiva construtivista da psicogênese da escrita, mas uma perspectiva sócio-interacional, baseada numa concepção bakhtiniana da linguagem e sócio-cultural da escrita, própria dos Estudos do Letramento. Isso deixa evidente a tese do Círculo de Bakhtin de que "diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo". (BAKHTIN, 1998, p.148) Assim, observamos a atuação do discurso do formador como uma força centrípeta, que busca impor a sua voz sobre a heteroglossia que constitui a palavra, no caso, do professor alfabetizador.

Nesse sentido, a análise colabora para mostrar como a palavra do formador, assim como a dos professores alfabetizadores, estão em "permanente diálogo entre diferentes discursos" (Brait, 2005, p.94).

Referências

BAKHTIN, M. O discurso no romance In: ___. *Questões de literatura e de estética*. Tradução Aurora F. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. *Estética da Criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana M. Lichtenstein, Liliana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VALSECHI, M. C. Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber. 2009. 180 f. Mestrado (Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VOLOSHINOV, Valentin N. Estrutura do enunciado.Tradução Ana Vaz para uso didático com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé) publicada em Mikhaïl Baklhtine. Le principle dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine, Paris, Seuil, 1981.

VOLOSHINOV/BAKHTIN, *Marxismo e filosofia da linguagem*.11.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira São Paulo: Hucitec, 2004.

Michele Lidiane da SILVA - Orientadora: Ucy Soto

A proposta dos fóruns em cursos on line e a leitura de seus enunciados

1 – Considerações iniciais

A discussão que será iniciada neste artigo é, na verdade, uma sequência de um trabalho que vem sendo construído e lapidado desde a produção do texto monográfico, que foi concluído, neste ano, no curso de Especialização em Lingüística e Língua Portuguesa da Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Araraquara, e que está tendo sua continuidade na pesquisa de Mestrado intitulada, inicialmente, "O trabalho colaborativo em fóruns de cursos on line: a construção de um gênero".

Como o próprio título já diz, o foco desta pesquisa é o gênero digital Fórum, o mapeamento da sua composição ao verificar seu formato, seu conteúdo, olhando para os enunciados dos cursistas em dois tipos de Fóruns: Fóruns de atividades, cujo principal objetivo era discutir determinado conteúdo e Fóruns de Bate Papo, que visavam à socialização dos participantes de um curso on line, voltado para professores do ensino fundamental e médio.

Atualmente, há uma tendência muito grande em se falar de diálogo na Educação, principalmente na relação professor-aluno, em sala de aula. Nas salas convencionais, isso sempre foi uma tarefa muito difícil, haja vista o repertório brasileiro quando o assunto é "educar", a centralização do ensino na figura do professor, tendo o aluno como alguém inferior a ele, que deve ser submisso e aceitar tudo o que lhe é transmitido como verdades absolutas, sem nenhum tipo de questionamento.

A tentativa de mudança, da descentralização do ensino, veio com a implantação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e com a inserção de novos métodos para a aplicação de conteúdos, principalmente uma preocupação marcante em utilizar tecnologia nas aulas. O olhar estaria voltado, agora, para o aluno enquanto cidadão crítico, que tem seus anseios e carrega uma carga expressiva de conhecimento, que não pode ser abandonada na medida em que o indivíduo ingressa no ambiente escolar.

A recuperação desta memória tem sido muito importante para compreendermos como o novo e o velho estão caminhando na Educação. A dificuldade dos professores com mais tempo de profissão em aceitar novas técnicas e instrumentos para as suas aulas e, ao mesmo tempo, a luta daqueles que estão começando a trabalhar com educação para implantar tudo aquilo que tem sido difundido em cursos de graduação, dando conta também de todo conteúdo instaurado, anteriormente, e que não pode ser deixado de lado.

Para não perdermos de vista a questão dos fóruns como gêneros do discurso, passaremos a uma breve apresentação a respeito do que tem sido estudado e de alguns pontos da teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, que será a base de todo o trabalho.

2 - Os novos gêneros do discurso e sua relação com o ensino

Já que estamos falando da questão do diálogo na Educação e sobre como ele tem se instaurado nas salas de aula com o passar do tempo, voltemos nossos olhares para

outra situação, que tem como principal elemento o diálogo em ambiente virtual: a sala de aula on line, cujos alunos são professores atuantes do ensino fundamental e médio.

Entendendo que a função do professor, na atualidade, é a de mediador do conhecimento, responsável por mostrar o funcionamento das ferramentas de pesquisa e de aprendizagem para os alunos, para que esses construam suas hipóteses e cresçam com suas descobertas, a pergunta que surge é como os professores estão lhe dando com a tecnologia no ensino-aprendizagem e qual é o comportamento deles quando os papéis são invertidos, ou seja, são o alvo da situação de aprendizagem.

Desse modo, desde o início informamos que não apresentaremos, aqui, o corpus do trabalho em andamento, mas sim algumas ideias que tem sido exploradas durante a pesquisa. Além disso, queremos dizer também que a opção de falar sobre o comportamento dos professores diante dessa nova forma de aprendizagem e do desempenho dos mesmos no curso, não se trata de nenhum tipo de crítica à formação desses profissionais. Trata-se de uma tentativa de acompanhar a inserção dessas novas formas de aprendizagens, que serão, sem sombra de dúvidas, inseridas por eles, nas salas de aula.

2.1. O formato e o funcionamento dos fóruns.

Os fóruns, em cursos on line, estão cada vez mais, ocupando um papel bastante expressivo no desenvolvimento da aprendizagem. Não basta o aluno realizar atividades e entregar via email para os mediadores dos cursos, pois este seria sempre o processo final de todo o trabalho. A interação, no processo de construção de conhecimento, passa a ser essencial neste novo formato de educação e, para que isso seja possível no ensino on line, é necessário que haja meios, instrumentos capazes de realizarem esta tarefa.

Para Schneuwly (2004), em uma releitura de Bakhtin, os meios são os próprios gêneros do discurso. São o elo entre o sujeito (o locutor) e a situação de comunicação ou o próprio interlocutor. Dessa forma, podemos dizer que o fórum é o gênero – instrumento da comunicação entre cursistas e mediadores de cursos on line.

Ao entrar em um Fórum há um tópico ou tema a ser discutido e os participantes desse fórum devem escolher a opção resposta para postarem suas mensagens a respeito dos tópicos de discussão. Sempre que há um novo assunto, abre-se um novo tópico e assim por diante. No entanto, determinados fóruns são utilizados para fins didáticos e as postagens (respostas), que deverão ser feitas neles, ficam condicionadas às propostas (enunciados centrais do fórum) que os mediadores têm para os participantes.

O local destinado a escrita no fórum é intitulado mensagem, remetendo-se ao gênero mensagem, que já é conhecido nas esferas comunicativas, fora do ambiente on line, mas que agora se encontra em outro formato, englobado por outro gênero do discurso, considerado secundário por possuir um formato convencional e por ter como característica principal uma compreensão responsiva de ação retardada. De acordo com Bakhtin, essa é uma característica de grande parte dos gêneros secundários, pois eles necessitam de um tempo maior para a compreensão do enunciado que está sendo veiculado e para a formulação de sua resposta.

Ao clicar no tema proposto na página inicial de um fórum, abre-se uma janela para que o participante digite sua mensagem, respondendo ao enunciado inicial (título do fórum). Nesta janela, o participante continua visualizando o título ou tema que está sendo debatido. Aparecem, também, seu nome, seu email e um local para anexar arquivos de outros tipos. Se ele quiser responder a mensagem de outra pessoa, ele deverá clicar no título dessa mensagem e após lê-la, haverá um link com

a palavra resposta, onde o participante deve clicar e responder diretamente aos comentários desse participante. Dessa forma, a sua resposta ficará junto à caixa de mensagem do colega ao qual ele respondeu e será visualizada como resposta, e não como um novo tópico.

Assim, uma característica muito importante do fórum é a forma de organização das mensagens na caixa de postagens. Todas as mensagens vão sendo incluídas em ordem decrescente de recebimento. A primeira mensagem visualizada é, na verdade, a última que foi postada. No entanto, como já foi falado, se o cursista responder a mensagem de algum companheiro de curso, e não ao tópico central do fórum, sua resposta entrará na caixa de mensagens ao lado da que ele respondeu, e não no topo da lista. Temos, portanto, os três itens que compõem o formato do fórum: o título, a mensagem e a resposta.

Há, também, sempre um link destinado a postagem de arquivos, que devem estar relacionados de alguma forma com a mensagem e com a discussão do fórum, que fica junto a caixa de mensagens e, clicando nele, podem ser anexados qualquer tipo de texto. Desse modo, o fórum também pode ser utilizado como um suporte de outros tipos textuais, funcionando como um suporte para outros tipos de textos.

2.2. A questão dos enunciados e a atitude responsiva esperada nos fóruns.

De acordo com o item exposto acima, sobre o funcionamento e o formato dos fóruns, temos uma estrutura (forma composicional) bem delineada deste gênero. Sabemos que o conteúdo temático dos fóruns analisados podem ser tanto as atividades propostas pelo curso, quando o fórum for didático, como também uma conversa informal nos fóruns de bate papo, que visa à socialização dos participantes. Resta-nos saber sobre o estilo deste gênero, que já de início podemos dizer que é através dos enunciados dos cursistas que conseguiremos depreendê-lo.

No entanto, alguns conhecimentos prévios podem-nos levar a algumas conclusões imediatas, como por exemplo, se o fórum for didático, podemos esperar uma conversa mais formal na realização de atividades por vários motivos, mas, principalmente, porque envolve uma situação formal de aprendizagem. Diferentemente, deve ocorrer nos fóruns de bate papo, onde a conversa deve ser mais variada e a individualidade dos participantes deve ser mais reforçada, já que estão livres para falar sobre qualquer assunto.

A partir do momento em que o fórum foi incorporado nos cursos on line com o intuito de promover a interação entre os participantes, através do trabalho colaborativo entre os grupos, e possibilitando a troca de conhecimento entre os cursistas, o diálogo se torna necessário e vai construindo um percurso em todas as etapas do curso. Pode-se dizer até, que se criou um estilo próprio da comunicação nos fóruns, o dialogal. Se não houver este entrosamento, que é justamente a atitude responsiva ativa, que segundo Bakhtin, inicia-se com uma ação retardada que cedo ou tarde se torna ativa, o fórum perde sua característica principal.

A teoria bakhtiniana mostra que o ouvinte/leitor deve agir como o locutor, deve ir trabalhando em sua mente a resposta para o enunciado ouvido/lido. Em contrapartida, o locutor também passa por um processo de imaginação do seu interlocutor, principalmente no caso dos gêneros secundários, que passam por um processo mais minucioso de construção até que recebam uma resposta ao que foi enunciado. Esta resposta pode ou não vir em forma de outro enunciado, mas será sempre ativa mesmo que seja sob um aspecto de aceitação, consentimento, afirmação do enunciado do outro.

3 – Conclusões iniciais

Percebemos, neste início de trabalho, que os cursistas atuaram de formas distintas nos dois tipos de fóruns. O processo de interação nos fóruns de bate papo através do diálogo é muito mais fácil de ocorrer do que nos fóruns didáticos, onde os cursistas ainda estão preocupados com a entrega de trabalhos e o cumprimento das atividades do curso, sem se darem conta de que a participação e a interação na discussão dos conteúdos é algo essencial para a aprendizagem neste modelo de curso.

Já nos fóruns de bate papo, a conversa ocorre naturalmente, porque apesar de não termos respostas imediatas, e de ainda nos depararmos com um gênero secundário do discurso, os conteúdos dos enunciados não necessitam de maiores formulações. A resposta para esses enunciados surge de forma contínua, fluida, na medida em que o leitor vai se apropriando daquele enunciado. Neste ponto, o fórum é muito confundido com o chat, que é outro tipo de gênero, considerado primário, porque a comunicação é sincrônica, diferente da comunicação no fórum, onde há o tempo da formulação do enunciado, do envio em forma de mensagem e da resposta do interlocutor.

Referências

BAKHTIN. Mikhail. A *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e COLABORADORES. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

Moacir Lopes de CAMARGOS

Fronteras↔otros↔diálogos

Frontera – Jorge Drexler

Yo no sé de dónde soy,
mi casa está en la frontera
Y las fronteras se mueven,
como las banderas.

Mi patria es un rinconcito,
el canto de una cigarra.

Los dos primeros acordes
que yo supe en la guitarra

Soy hijo de un forastero
y de una estrella del alba,
y si hay amor, me dijeron,
y si hay amor, me dijeron,
toda distancia se salva.

No tengo muchas verdades,
prefiero no dar consejos.

Cada cual por su camino,
igual va a aprender de viejo.

Que el mundo está
como está por causa de las certezas

La guerra y la vanidad
comen en la misma mesa

Soy hijo de un desterrado
y de una flor de la tierra,
y de chico me enseñaron
las pocas cosas que sé
del amor y de la guerra.

Estou frontera sem rio, sem ponte. Homem ou mulher? Sem sexo que. Vai e vem de, feito água de rio que corre em margens adentro e deixa rastros. Sinto roçar a língua de Benedetti bem ali, com otros de cá e de lá. Diálogos do melhor e pior de nossa história. Bombas, cuias, amargos. Diversos e complexos espaços de vidas, pontos de encontro. Cruzar constamente por gentes, portas que se olham. Há perguntas e olhares de. Avenida. Calçadas, gentes. Tardes, manhãs...

- Que língua?
- Bah... do inglês ela! Agora entendo!
- Hum... são de lá, do Líbano.
- Adoro aquele tempero.... zatar!
- Zatar! Rssss

O Duty Free é logo ali. Dólar, real, peso.

- Vo hablá castellano?
- Sí.
- Ah, tu é daqui!
- Sim.

Não se pergunta onde é o aqui, lá é um. Caminham, cruzam, vai e vem, sem ponte, sem rio. Aceguá de lá e de cá. Mesmo vento, frio, sol, chuva... tudo se mistura.

Uma praça ou plaza ao meio de. O Livramento daqui é ser livre. Passeiam véus negros que cobrem a cabeça. Dialogam as línguas.

- Qué te hace falta?
- Bom dia...

- Shukran.

Hum, entendo isso. Do Egito!
Atrás agora ficou a praça. Mais gentes, mais diálogos... pernas tantas que caminham pra lá e pra cá...

- Tu sabe onde tem um quiosco para?
- Baixa duas cuadras e no medio da plaza.

O dinámico e fluido de tudo cá e pra lá. Entra-se na onda, tudo se move, não há fixo. A certeza foi para. A verdade inventa-se.

- Buen día, vos tenés algún diario...
- Sim, aquí; mais este.
- Bom, gracias.

O diario passa pelas mãos enquanto o ouvido ...

- Bom dia, tudo bem?
- Ola, que tal?

A língua aqui é um código secreto, cada um tem a sua. Risos até. Não sou daqui. Onde mesmo? Aqui? Bah,... tem um aqui? Fronteras hein!!!
Otros diálogos. O mate de Rivera...
Ri e ve a vera que passa, tão cheia de graça. Que rima! Mas isso é do...

O livro segue, a lição ensina. Muitas fotos! Filas. A nuca do outro. Escutar, só o cd, repetir, ler, escrever, copiar, a lição ensina em cima da mesa...Yo hablo, tú hablas... No se come la s! Isso é portuñol. Que horrível! Mercosul. Dialetos! NO. Feíssimo! Violação!

- Faltou o...
- Menos 1 ponto.
- Não dá, vai rodá.
- De novo?
- Sim... e...
- O certo é ....
- Ah, corrige sempre! Adoro quando o senhor faz isso. Aprendo.

E impõe-se que interlíngua é metade de, com, sem; uma primeira e uma segunda, nem uma nem outra. Tu não tá nem lá nem cá. Uma esterlidade gramatical corta ao meio. Tem um padrão. Um estranho no meio do outro. E a gente fica no meio ? da ponte sem. E, a fossilização cessa. Não evolui. Otro, meio diálogo. Não sai do lugar. Acabou. Fóssil é morto. Parou. Trancou. Aquele otro que está ali, mas não há. Volta! Repete! Hum! Zero! Roda de novo. Não pensa, não tem...
Ali, um livr(a)ement(o)e que não. Língua? Otros diálogos. Dialetos dizem.

- A gente não aprende. Se não tiver um nativo, não dá. Como!

Em nome de certezas. Não se olha o híbrido. Busca-se a verdade.
Sujeito mudo. Falta isso. Não tem aquilo. Portuñol desgraçado. Põe tudo no mesmo saco. Todos os gatos são pardos, de dia e noite. Todos fugiram, sem padrão!
Que horror essa gente, não respeita nada!

As bandeiras se movem, de lá pra cá. Fronteras. Otros. Diálogos.
E todos querem a verdade. Mas baaaa, tche! Que barbaridade! Isso é chinelagem, tu ves! Já fiquei borracho!

- Ah, já tá fossilizado! Não tem jeito!

Nara Soares COUTO

Bakhtin e a subjetividade

Para Bakhtin (...) nos constituímos como seres individuais a partir de nossa relação inter-psíquica. Somos o outro em nós, portanto, somos o que não somos, porque a alteridade é para o autor fundamento essencial para a constituição de nossa subjetividade.

Nesse contexto o dialogismo constitui a interiorização do exterior e desfaz o idealismo de que somos seres unos, desse modo, a atividade mental se constitui pela atividade social.

A manifestação da subjetividade humana produzida a partir da alteridade é revelada por meio do discurso, potente força veiculadora de ideologias.

O outro fala em nós mas nós falamos no outro, essa alteridade revela a não existência de um domínio porque negociamos sentido, empregamos conscientemente nossos argumentos revelando nossa singularidade e assimilamos o discurso do outro enquanto o outro assimila o nosso. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 131 – 132):

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Nessa relação de contrários nos constituímos de maneira reflexiva não pela imposição do outro mas por nossa condição de sujeitos na formação da subjetividade humana que se expande na medida em que a consciência se aprimora.

Em síntese, nossa identidade revela os vários eus historicamente constituídos e só a consciência do outro possibilita o despertar de nossa consciência.

Neiva de Souza BOENO

O enunciado do outro como elo de humanização nas interações

1. Introdução

Este texto propõe uma leitura dos Conselhos de Classes, nas unidades escolares, onde se produzem situações de comunicação real e se discutem a educação, enquanto aprendizagem e desenvolvimento de nossos alunos. Esse espaço pode ser considerado privilegiado pela possibilidade da interação entre professores e alunos de forma mais humanizada. Deixando de lado os enunciados concretos depreciativos.

2. A percepção do enunciado nas relações sociais segundo Bakhtin

Para Bakhtin, a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Entre as categorias centrais na obra bakhtiniana estão as noções de linguagem, interação, dialogismo e ideologia. Principalmente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 1997), a posição bakhtiniana é clara ao rebater a noção de língua sustentada no objetivismo ou no subjetivismo.

A linguagem é de natureza socioideológica e tudo "que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo" (BAKHTIN, 1997: 31). A ideologia é um reflexo das estruturas sociais e entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos discursos ou, melhor, nos gêneros do discurso.

Assim, a língua constitui um processo e, como tal, apresenta uma evolução ininterrupta, que se concretiza como interação verbo-social dos locutores. Por isso, é que se pode afirmar que as leis da evolução da língua são leis sociológicas.

Categoria relevante, nesse contexto teórico, é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é *dialógica,* isto é, todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor. Daí, a concepção de gênero textual de Bakhtin (2000) como *enunciado responsivo,* o que está de acordo com a idéia de linguagem como atividade interativa, e não como forma ou sistema.

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. (Bakhtin/Volochinov, 1926:9)

O gênero e o enunciado mantêm uma relação bastante excêntrica, na medida em que o enunciado é não-repetível e individual, enquanto o gênero é relativamente estável, histórico e não-individual. Assim se consolida a já tão conhecida e repetida definição de gênero:

> Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKTHIN, 2000: 279).

Bakhtin defende uma relação muito estreita entre os vários processos de formação dos gêneros e as ações humanas, tanto as individuais como as coletivas, o que envolve um historicismo necessário. Língua e vida humana interpenetram-se de tal modo que um gênero não será, nunca, mero ato individual, porém, uma forma de inserção social.

> o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, a fala só existe na realização concreta dos enunciados de um indivíduo em situação de comunicação, portanto, o "enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos falantes (BAKHTIN, 2000: 294).

Bakhtin vê os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico). Um outro fator constitutivo do gênero que tem relevância é a questão de ele não ser decidido *ad hoc* pelos interlocutores, mas adquirido e investido como uma forma estável. O próprio querer-dizer (intuito

discursivo) de um locutor realiza-se, fundamentalmente, na escolha de certo gênero que se acha acessível.

> Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000: 302).

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Além do mais, o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permite compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações.

Dessa forma, o diálogo no sentido mais amplo é um elo de cadeias de enunciados. A natureza da linguagem é dialógica, como já foi mencionada, e sempre acorre no processo de interação. Essa relação dialógica, defendida por Bakhtin, poderá ser visualizada no poema "Tecendo o amanhã", de *João Cabral de Melo Neto*:

Tecendo o amanhã

1.
Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de *outros galos*.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um *outro galo*
que apanhe o grito de um *galo* antes
e o lance a outro; e de *outros galos*
que com muitos *outros galos* se cruzem
os fios de sol de seus gritos *de galo*,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre *todos os galos*.

2.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

No poema, percebemos os fios dialógicos que se cruzam, na interação de um "galo" com o "outro" e assim, seus "gritos" tecem uma teia tênue que constituem um enunciado concreto num determinado espaço-temporal.

Isso também é perceptível em nossas relações cotidianas e nas mais diversas esferas da atividade humana. O discurso sempre será fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos, definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso,* ou seja pela alternância dos falantes.

É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que

ela surge. Constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo se revela como forma de **ligação entre a linguagem e a vida.**

Todo enunciado - do diálogo cotidiano ao grande romance – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros.

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 de que o falante terminou. Exemplo: "*que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro" (poema de João Cabral)*

A questão do *dialogismo* está no cerne das idéias bakhtinianas. Desde as discussões sobre a natureza da linguagem, o Círculo de Bakhtin já defende que esta nasce da relação social. Na perspectiva da teoria bakhtiniana, a origem e desenvolvimento da linguagem se encontram na organização sócio-política e econômica da sociedade. A linguagem é o resultado da atividade humana coletiva, cuja criação e representação é de natureza social. O que a constitui é o fenômeno social da interação verbal, que se concretiza através da enunciação.

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 no diálogo), denominada por réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada. A palavra "amorzinho" – hipocorística tanto pelo significado do radical quanto pelo sufixo – em si mesma, como unidade da língua, é tão neutra quanto a palavra "longe". Ela é apenas um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada; essa referência, isto é, esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu **enunciado concreto**. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado.

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; consequentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente.

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado.

Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc) como abreviatura do enunciado.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e, vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas idéias determinadas dos "senhores do pensamento" de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos.

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. Como percebemos no poema de João Cabral de Melo Neto.

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) são plenos 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 e reacentuamos.

A expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica do gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada.

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

Os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. Contudo, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilatentes e latentes, de diferentes graus de alteridade.

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. 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 o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele.

No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o

objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto. Reiterando: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*.

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.

3. Possibilidade de mudança do enunciado e a sua consequência nas relações escolares

Se pensarmos na constituição da humanização, a partir, não da identidade, mas sim da alteridade, num dialogismo, numa interação, no ambiente escolar, como local privilegiado onde ocorre a troca com o outro, pelo signo, através da linguagem, a relação do *eu* com *o outro* seria uma relação de qualidades.

Podemos dizer que as interações no espaço escolar, a exemplo da realização dos Conselhos de Classes, na maioria de nossas escolas, da forma como vem sendo aplicada, não contribui para a melhoria do aprendizado de nossos alunos e nem na constituição do humano, que pensa a ideologia diante do outro, que se abre a reflexibilidade, a responsabilidade, a autonomia, etc.

Devemos compreender o que Bakhtin diz quando o fato que define o homem é a questão de ser ele: produtor de texto. Assim, devemos entender *texto (enunciado)* no sentido mais amplo, não só no seu contexto imediato, mas também num contexto maior: social, cultural, econômico, histórico, etc.

Dessa forma, pensar no social, na questão humana como princípios a serem discutidos e construídos nas interações escolares são de suma importância ao processo ensino-aprendizagem. Quando da realização dos Conselhos de Classes, pensamos no discurso pedagógico, como fica a alteridade nesse espaço? Na maioria das vezes, o discurso pedagógico reflete uma ordem social, uma maneira de pensar que obedece a um discurso institucional. Dessa forma, os professores, reproduzem essa ordem social e querem que o aluno também o faça. Como não esmagar esse "outro" e fazer com que a alteridade, a questão da humanização esteja presente nos enunciados dos Conselhos de Classes?

Precisamos que haja um olhar diferenciado sobre os alunos no processo de Conselho de Classe, e até de sua participação como membro efetivo, além de ter a preocupação de saber quem é esse sujeito que ora interage na equipe e principalmente como fazer a diferença na vida dele, se interagimos pela linguagem.

Como combinar no discurso pedagógico a teoria e a prática? Sabemos que há diferenças entre teoria e prática, mas é nessa relação que estão as oportunidades de mudanças e crescimento da qualidade.

Por isso, é necessário acreditar nas reuniões pedagógicas como espaço privilegiado para reflexões e troca de conhecimentos/experiências. Uma ótima oportunidade para se falar e praticar a alteridade na escola.

As questões humanas são intermediadas pela linguagem. Respeitar as diferenças, considerar a alteridade sem esmagar, sem impor, são ações a serem exercitadas, criadas, elaboradas e reelaboradas no cotidiano das experiências e do trabalho coletivo das escolas.

A escola precisa praticar a alteridade, e o espaço das reuniões pedagógicas, como já citado, é um espaço privilegiado. Acrescenta-se o Projeto Político Pedagógico que tem de ser construído coletivamente e entendido por todos na escola. O trabalho compromissado e engajado é o ponto de partida para ressignificar o espaço escolar.

Nas reuniões de Conselho de Classe, tínhamos sempre dois alunos representantes de cada turma, e como era interessante ver as colocações deles, que, às vezes até nos deixavam sem chão! Ouvir o enunciado do *outro,* que não é um *simples outro*, é a voz do aluno diante de reais situações de comunicação. É um exercício muitas vezes doloroso, mas extremamente necessário para que possamos ouvir todas as vozes.

O Conselho de Classe, com essa participação de dois alunos, estava garantida no Projeto Político Pedagógico e não era uma prática. Enquanto coordenadora pedagógica de uma escola estadual, em 2007, apenas coloquei-a em prática. Lembro-me bem, aquele "disse me disse" que há quando só professores se encontram no Conselho de Classe? Pois é, mudou de figura, os alunos colocavam seus pontos de vista de forma organizada e objetiva, e de fato assumiram o compromisso de representarem suas turmas. Os enunciados concretos dos alunos fizeram a diferença.

A linguagem dos professores modificou-se, o estilo dos apontamentos foi mais próprio ao ato educativo. Sem apelidos e palavras com sentidos negativos. Sem enunciados depreciativos.

O que teria acontecido? A presença dos alunos provocou a mudança nos enunciados orais dos professores, nos gêneros que foram produzidos a partir disso? Acredito que o aspecto gramatical (seleção de léxicos, entonação, estilo, etc.) na construção do gênero oral (discurso avaliativo do Conselho) aprimorou-se nessa situação real de produção de linguagem, com atenção aos interlocutores e aos objetivos ali propostos, e principalmente em função do gênero escolhido para o Conselho de Classe.

Dessa forma, há compreensão de sentido no trabalho pedagógico, trabalho engajado, na construção do Projeto Político Pedagógico como espaço de diretrizes definidas pela comunidade escolar, estabelecendo situações reais de produção de linguagem e que produzem um trabalho bem-sucedido. Por vezes doloroso, como já mencionado, mas precioso e produtivo. Então, o aspecto gramatical tem sua importância nos gêneros orais e escritos, de uso cotidiano ou não. Dá o charme aos textos produzidos e a elegância das gentilezas na interação com o outro, pensando na alteridade.

4. Conclusão

Nas interações que se dão na escola, com os colegas e especialmente com o professor, os alunos desenvolvem experiências socioculturais inestimáveis, que desenvolvem seu pensamento e, é claro, sua linguagem.

Termos enunciados concretos melhores elaborados e produzidos nos Conselhos de Classe significa que precisamos cultivar uma atitude educacional alicerçada por sólido conhecimento da linguagem, vista como prática cotidiana, e muita vontade de fazer diferença, não apenas moda. Pode ser desafiador, mas vale a pena!

Assim, podemos dizer que as inúmeras e sempre diferentes situações de comunicação nas quais nos encontramos durante todos os momentos de nossa existência exigem um olhar diferenciado, de sentimento, de humanização. A relação do sujeito em constante interação com a sociedade e com a linguagem. Esta, vista

como produto social, e não institucional, mostra a postura bakhtiniana. Se o sujeito é parte atuante do meio social, ele também é um fator de interação e possibilita novos enunciados no outro. O respeito, a cooperação, os bons enunciados humanizam as relações e o próprio ser.

Referências

BAKHTIN, M. ([1952-1953]1979). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. "A educação pela pedra", Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

www.escrevendo.cenpec.org.br / Comunidade Escrevendo o futuro.

Oeni Custódio MARINS

Roda de conversa sobre o interessante trabalho de Bakhtin

> "Nada lhe parece acabado; todo o problema permanece aberto, sem fornecer a mínima alusão a uma solução definitiva."
> Dostoieviski

Autor de obras determinantes, que surpreendem os leitores, pois apresentam-se com uma singularidade e originalidade em seu conteúdo, que mesmo transcorrido o tempo na publicação de suas obras , permanecem atuais e agradam aos leitores de o espírito aberto, pois apresentam metodologias científicas no que ser referem a linguagem e ao pensamento teórico. O que parece Bakhtin recusava-se a fazer concessões à fraseologia da época e a certos dogmas impostos aos autores. Os adeptos e discípulo do pesquisador tentaram um compromisso que permitia preservar o essencial do grande trabalho.

Dostoievski era o herói preferido de Bakhtin e é dele a frase acima, que segundo Bakhtin, "na estrutura da linguagem todas as noções substanciais formam um sistema inabalável, constituído de partes indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos, a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado." Roman Jakobson.

Os problemas da filosofia da linguagem adquiriram, recentemente, uma atualidade e uma grande importância para marxismo, pois vai ao encontro de problemas, que para solucioná-los ou poder avançar em uma solução adequada e

eficaz, temos que submetê-lo a uma avaliação específica a fim de encontrar a solução. Os estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc., estão ligadas aos problemas da filosofia da linguagem. Aquilo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, ou seja, tudo que é ideológico é um signo e sem eles não existe ideologia. "Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia", diz Marina Yaguello em seu livro Marxismo e filosofia da linguagem

Um produto de consumo por exemplo pode ser transformado em signo ideológico. O pão e vinho, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão, porém enquanto produto de consumo não é de forma alguma, um signo. São assim, como instrumentos, associados a signos ideológicos; essa linha, porém não apaga a linha de demarcação que existe entre eles. O pão possui um a forma particular que não se justifica somente por ser um produto de consumo, mas possui também valor ideológico. Dessa forma ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos.

Um signo não existe isoladamente como parte de uma realidade, ele faz parte e reflete essa realidade. Pode distorcê-la, ser fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, ou seja, se é verdadeiro, falso, correto, incorreto, justificado, bom, etc. O conhecimento ideológico coincide com o domínio dos signos; são correspondentes de maneira mútua. Onde encontra-se um signo, encontra-se também o ideológico. Toda ideologia possui um valor semiótico. Compreendê-lo significa aproximar o signo apreendido de outros signos conhecidos, isto é, a compreensão é uma reposta a um signo por meio de signos. Os signos só emergem a partir do processo de interação entre consciência individual e uma outra, e torna-se consciência quando assimila o conteúdo ideológico, ou seja o conteúdo semiótico.

Estudar as propriedades das palavras demanda um processo longo e reflexivo, pois entendemos que ela possui propriedades que fazem da "palavra" um objeto de estudo fundamental referente às ideologias. Encontraremos na filosofia marxista, ou na filosofia da linguagem, elementos que nos servirão como ponto de partida para um estudo aprofundado e enriquecedor no âmbito da linguagem.

Referência

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Marina Yaguello. Editora Hucitec. SP

Paola Goussaim de Souza LIMA (UNESP/FCLAR – CNPq)

Refletindo sobre a Concepção de Gênero Bakhtiniano

História do Gênero: da Antiguidade a Bakhtin

Os gêneros eram classificados de acordo com suas formas poéticas. Aristóteles, em Poética, utilizou o modo de representação mimética para especificar os gêneros - poesia de primeira voz representa a lírica; de segunda voz, a épica e de terceira voz, o drama.

Já, antes de Aristóteles, Platão, numa primeira abordagem, propôs uma classificação binária – gênero sério (epopéia e tragédia) e gênero burlesco (comédia

e sátira) - tomando como enfoque para tal classificação o juízo de valor de obras representativas. Numa segunda abordagem, Platão, através das relações entre realidade e representação, elaborou a tríade: gênero mimético ou dramático (tragédia ou comédia); gênero expositivo ou narrativo (ditirambo, nomo e poesia lírica) e gênero misto (epopéia).

Na literatura, a classificação aristotélica se consagrou, tornando a base de seus estudos. No entanto, o estatuto de gênero aristotélico teria se consagrado, se não fosse o surgimento da prosa comunicativa.

Com o aparecimento da prova, passou-se a reivindicar, para o estudo sobre gênero, as análises das formas de interação realizadas pelo discurso. E, através, desta urgência em se estudar as formas discursivas, Bakhtin desenvolveu a noção de gêneros discursivos, considerando, como base, o dialogismo dos processos comunicativos. Conseqüentemente, mudou-se a rota dos estudos: além das formações poéticas, devem-se considerar as práticas que os diferentes usos da linguagem fazem do discurso – a pluralidade.

Gênero: Definição, Problematização e Categorização

Qualquer atividade humana, independentemente de sua esfera, envolve a língua, sendo que esta se concretiza por meio de enunciados. O enunciado é composto por conteúdo, tema, estilo verbal e por construção composicional e, reflete as condições e finalidades de cada esfera da comunicação. Cada esfera de comunicação elabora seus "tipos relativamente estáveis de enunciados", denominando estes últimos de gêneros do discurso. Não havendo possibilidade de um enunciado concretizar-se, materializar-se senão por meio de um gênero.

As esferas comunicativas comportam, cada uma, determinados tipos de gêneros de discurso e estes se desenvolvem à medida que a esfera evolui. São infinitas as variedades de gêneros, pois há uma grande variedade de atividades humanas. Os gêneros são heterogêneos, apresentando, com isto, diversidades funcionais.

Uma explicação para a problemática do estudo sobre o gênero do discurso é o fato deste, devido à sua heterogeneidade, parecer ter traços abstratos. Os gêneros literários foram estudados desde a Antiguidade sob o ângulo artístico-literário. O estudo sobre as particularidades dos enunciados, que compõem o gênero, não foi levado em consideração. Os gêneros retóricos, também, foram estudados: apesar de haver uma maior preocupação com a natureza verbal dos enunciados – estudava-se a relação com o ouvinte, a influência do enunciado sobre este, a conclusão verbal do enunciado -, deixava-se de lado a natureza lingüística. Com os estudos sobre os gêneros do discurso cotidiano, evidenciou-se a especificidade do discurso oral.

No entanto, nestes estudos anteriores, não houve uma cobertura de toda a natureza lingüística do enunciado e, conseqüentemente, do gênero. Para um estudo mais abrangente, deve-se considerar a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário e o gênero de discurso secundário.

O gênero de discurso primário ocorre em atividades comunicativas mais simples, está ligado ao plano oral da língua. Enquanto que o gênero secundário aborda situações mais complexas e evoluídas, sendo que este tipo de gênero absorve e transforma os gêneros primários, fazendo-os adquirir outros valores.

A distinção entre gênero primário e secundário tem grande importância, pois, a partir desta distinção, será possível elucidar a natureza do enunciado, definindo-a através da análise de ambos os gêneros.

O estudo da natureza dos enunciados e diversidade dos gêneros, nas diferentes esferas comunicativas, tem grande importância para a lingüística e filologia. Todo

trabalho, toda pesquisa acerca de um material lingüístico concreto lida com enunciados concretos que, por sua vez, lidam com diferentes áreas de atividades humanas, originando determinados gêneros do discurso. É dos gêneros que os pesquisadores retiram os fatos lingüísticos que precisam.

"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, p. 282).

Gênero e Estilo

O estilo está intrinsecamente ligado ao enunciado e, conseqüentemente, ao gênero de discurso. O enunciado, seja oral ou escrito, primário ou secundário, por ser individual, carrega a individualidade de quem o falou ou o escreveu, tendo, por isto, um estilo individual.

Os gêneros literários são mais propícios ao estilo individual, pois oferecem variadas possibilidades de expressão, provendo às diversas necessidades. Já, os gêneros de discurso - como o documento oficial e a nota de serviço, por se destinarem a uma determinada função e, por isto, ter uma forma padronizada - não refletem tanto o estilo individual. Ocorre que, na maioria dos gêneros do discurso, o estilo individual será mais um complemento, porque não faz parte da intenção do enunciado, não servindo às suas finalidades.

O grande problema do enunciado é saber o que, na língua, cabe ao uso corrente e ao uso do individuo,é saber a definição do estilo geral e do estilo individual dentro da diversidade dos gêneros.

O estilo lingüístico ou funcional é o estilo de um gênero peculiar de uma esfera comunicativa - uma dada função e condição, dentro de um tipo de atividade humana gera determinado gênero (um dado tipo de enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico).

O estilo está fortemente vinculado às unidades temáticas determinadas e unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros actantes da comunicação verbal.

Devido a tais características, citadas acima, o estilo é um elemento da unidade do gênero e seu estudo deve basear-se num estudo prévio dos gêneros em sua diversidade. As falhas no estudo sobre estilo resultam na ausência de classificação dos gêneros do discurso, de acordo com a sua esfera comunicativa, e na ausência de diferenciação entre os gêneros primários e secundários.

As mudanças lingüísticas são indissociáveis das mudanças efetuadas nos gêneros do discurso. As mudanças nos gêneros do discurso refletem a menor mudança na vida social. "Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero" (Bakhtin, p.285).

A língua escrita, em qualquer época de desenvolvimento, é marcada não só pelo gênero secundário, como também pelo primário. Incorporar, na escrita, diversas camadas da língua popular, acarreta em mudanças na organização e conclusão de todos os gêneros, levando a reestruturação e renovação destes. Passar o estilo de um determinado gênero para outro, muda não somente o estilo em questão, mas há, também, reconstrução e renovação do próprio gênero.

A gramática, apesar de se distinguir da estilística, incorpora-a em seus estudos – até a seleção gramatical feita por um locutor é um ato lingüístico.

O estudo do enunciado – da unidade real da comunicação verbal – "deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (língua como sistema): as palavras e as orações" (Bakhtin, p. 287).

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
_____. *Bakhtin: Conceitos-chave***.** São Paulo: Editora Contexto, 2005.

Paula Baracat DE GRANDE[1]

Concepção dialógica de linguagem: vozes sociais na construção identitária de professores

Considero minhas leituras da obra do Círculo de Bakhtin ainda iniciais, principalmente ao considerar a complexidade e amplitude de seus estudos. Apesar disso, aventuro-me, neste texto, a responder às provocações causadas por tais leituras ao longo de minha pesquisa de mestrado que tem como foco de investigação a construção de identidades profissionais de professores em formação continuada. Num processo de reflexão e refração das palavras baktinianas, trago algumas das apropriações e os revozeamentos que estão sendo tecidos por mim a partir da problemática da pesquisa. A obra bakhtiniana, dessa forma, se configura como um *discurso internamente persuasivo,* fortemente amarrado a minhas próprias palavras, sendo metade meu e metade do outro.

O objetivo de minha pesquisa[2], em andamento, é investigar o processo de construção de identidades profissionais de professores em um curso de formação continuada. A origem dessa investigação vem de minha participação, como pesquisadora e monitora, em cursos de formação continuada, em que diferentes saberes dos professores, de fontes variadas, surgem, embatem-se, complementam-se, interpenetram-se, hibridizam-se. Nesse contexto, diferentes vozes relacionadas a conceitos, teorias e práticas concernentes à profissão docente emergem no discurso de professores e formadores engajados no processo de ensino/aprendizagem. O trabalho assume que o processo de formação profissional é identitário e pretende entender como vão se construindo as identificações dos professores com, práticas, conceitos, teorias.

As construções identitárias no curso de formação continuada revelam as vozes que circulam na formação e na prática do professor, com as quais ele se identifica ou não. Conhecer essas vozes e entender esse processo de construção identitária é importante para repensar a atuação dos formadores de professores e refletir sobre como melhorar a interação entre esses diferentes agentes na formação continuada.

A concepção de linguagem dialógica e social do Círculo de Bakhtin que embasa a pesquisa faz com que o meu olhar se volte para como, na interação entre formadores e professores durante o curso de formação continuada, seus enunciados

1 Mestranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP).
2 Projeto de mestrado financiado pela FAPESP e orientado pela Profa. Dra. Angela Kleiman.

tocam *os milhares de fios dialógicos* existentes, milhares de outros discursos sobre o objeto, sendo sempre um participante ativo do diálogo social.

O conceito de dialogismo implica que a palavra, em si, é o lugar privilegiado na construção da realidade e de sua representação. A palavra, para o Círculo de Bakhtin, é considerada signo social que acompanha e comenta todo ato ideológico, é "fenômeno ideológico por excelência" (VOLOSHINOV, 1995, p. 36). É o material orientador privilegiado na medida em que é o indicador mais sensível de toda transformação social; "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" (p. 41). Tal perspectiva direciona a interpretações dos enunciados que emergem no contexto de geração de dados de minha pesquisa – no caso, um curso de formação continuada - como atravessados, perpassados e constituídos pela palavra do outro – sendo que esse outro, em diferentes situações do curso, pode ser o discurso: de outra perspectiva teórica, de outro curso de formação continuada, do Estado e suas exigências ao professor, da mídia e sua representação (depreciativa) da docência, do próprio formador do curso.

Encarada como parte do processo de interação entre interlocutores (STELLA, 2005), a palavra acumula entoações do diálogo vivo dos interlocutores com valores sociais. Dessa forma, na concepção de Voloshinov, a palavra é uma ponte, um território comum entre os participantes, e

> cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto de interação viva das forças sociais (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, p.66).

A palavra é tomada como campo de batalha pelo sentido. É nela que se dá o embate por possíveis sentidos dos discursos relacionados à formação e à prática docentes. É esse embate que se revelam as vozes sociais que circulam na formação profissional de professores e, nessa disputa entre sentidos, os sujeitos constroem identidades. A palavra, enquanto signo ideológico, é o lugar onde se confrontam índices de valor contraditórios, o que Voloshinov (p.46) chama de *plurivalência social do signo*, sendo que esta sua característica torna o signo vivo e móvel. Essa caracterização da palavra, como "saturada e multissêmica", que não se esgota em significados estáticos e dicionarizados (VÓVIO, 2007, p. 87), ajuda a compreender os enunciados de professores e formadores como sempre dialogicizados, internamente entrecruzados por apreciações e índices de valor contraditórios, por discursos que circulam nas esferas de formação e de prática do professor.

Dessa maneira, a concepção de linguagem do Círculo se faz relevante para o problema que investigo já que se pode distinguir, nos enunciados dos professores em formação continuada, os diálogos internos, os *índices de valor* em embate. Na interação entre formadores e professores no curso de formação continuada observado, analiso como as palavras revelam-se, no momento da expressão, como fruto da interação viva entre forças sociais, entre diferentes orientações sociais. Na medida em que nos definimos em relação ao outro e a coletividade pela palavra, é nela que se revelam as construções identitárias em curso.

Essa dialogicidade da língua referente aos enunciados de outrem pode ser compreendida a partir do conceito de *vozes sociais*, discutido no estudo o romance de Bakhtin (1988). A estratificação interna de cada língua em um dado momento histórico, o que autor denomina "plurilinguismo social", é o lugar em que os diferentes discursos admitem uma variedade de lugares de enunciação, ou de *vozes* sociais. A partir dessa

configuração dada ao romance, Bakhtin caracteriza a língua como estratificada internamente, apresentando uma diversidade social de linguagens e de vozes sociais. Segundo o autor (1988, p. 96) "a vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais". Essas várias linguagens do plurilinguismo, apesar de suas contradições sócio-ideológicas, não se excluem umas as outras, mas se interceptam de várias maneiras; são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal (p. 98). A multiplicidade de vozes, estudada no romance por Bakhtin, encontra-se no universo social objetivo.

Definidas dessa maneira, as vozes podem ser *surpreendidas na enunciação* ao identificar os discursos que circulam e as significações apropriadas sobre um determinado objeto. As vozes estariam, então, "indiciadas nos objetos referenciados nos enunciados, emergentes da/na situação, como respostas ativas pertencentes a um mundo dialogizado, povoado por múltiplas vozes sociais" (VÓVIO, 2007, p. 88).

A partir disso, cada enunciado pode ser interpretado como uma complexa combinação de vozes sociais, das quais nos apropriamos, com as quais nos alinhamos ou não, às quais resistimos ou não: "nós encontramos as ideias dos outros, as consideramos, rejeitamos algumas e aceitamos outras baseados em nossas próprias experiências e sensibilidades" (KNOELLER, 1998, p. 21). A teoria da polifonia e das vozes é considerada, então, para discutir a construção identitária. A identidade, tomada como múltipla, inacabada, fluída (Hall, 1998, 2006), é entendida como situada num contexto cultural, construída a partir das vozes disponíveis socialmente.

Nos processos de construção identitárias, que se dão discursivamente e na interação, o outro é constitutivo desse processo. Ao se definir quem se é, delimita-se o que não se é; o processo de identificação inclui a diferenciação e, assim, a relação com o outro. Os sujeitos envolvidos – no caso, formadores e professores alfabetizadores – projetam significações e imagens de si que se configuram por meio do diálogo com os outros e da compreensão ativa destes. A identificação e a diferenciação, o outro de que necessito para me definir, podem ser compreendidas a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana: *"(...) o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria (...)"* (Bakhtin, [1979] 2003, p.33). A concepção dialógica de linguagem – e, em decorrência disso, da presença inerente do outro em qualquer discurso – contribui, dessa forma, para a reflexão sobre a construção de identidades profissionais de professores ao permitir perceber como, a partir de vozes disponíveis socialmente, os sujeitos constroem identificações e diferenciações discursivamente.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso no romance In: ___. *Questões de literatura e de estética***.** Tradução Aurora F. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. *Estética da Criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade***.** Tradução: SILVA, T.T. e LOURO, G. L. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A questão multicultural. In: HALL, S. *Da diáspora***:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2006

KNOELLER, C. *Voincing ourselves***:** whose words we use when talk about books. State University of New York Press, 1998.

VOLOSHINOV/BAKHTIN, *Marxismo e filosofia da linguagem***.** Ed. 7. Hucitec: São Paulo, 1995.

VÓVIO, C. L. *Entre discursos*: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Raquel Nascimento GOMES

Reflexões

Ao pensar nas teorias do autor Bakhtin na atual configuração sócio-histórica em que estamos inseridos e sua respectiva contribuição às ciências humanas, questiono-me: Qual a necessidade da palavra no mundo contemporâneo?

O homem em seu processo de humanização rabiscou as paredes de uma caverna na intenção de comunicar-se com o outro a partir desse momento histórico a linguagem incorporou-se nas culturas do mundo. Especificamente na sociedade ocidental, a forma de expressão escrita foi elegida como a mais elaborada entre as outras linguagens.

O homem ocidental registrava o alfabeto, encadeavam-os em sistemas lógicos, sintagmas que ainda hoje possibilitam a compreensão do pensamento de determinado povo em determinada época, pois, ao promover estruturas de comunicação para um destinatário produzia-se uma unidade textual denominada enunciado na qual se presentificava permeada de outros textos, como um tecido entrelaçado por linhas costuradas ao longo da história humana.

Logo, a palavra situada no contexto do enunciado trás consigo vozes do antepassado – polifonia – verificado na produção textual do presente, criando uma relação intratextual que confere à memória do homem não somente uma percepção sócio-histórica da sua cultura mas o reflexo de uma forma de conceber o mundo através da interação com a produção escrita da cultura ocidental – a qual é entendida aqui como emaranhado simbólico de signos ora heterogêneos ora homogêneos entre as culturas de visão eurocêntricas.

Assim justifica-se o direito à aquisição da palavra ao ser humano da contemporaneidade já que quando ele está inserido em um enunciado torna-se unidade de comunicação que é necessária para interação com o outro, este é responsável para que o indivíduo se reconheça como agente de um meio cultural, histórico, existencial. Ao lhe negar este direito fundamental, estamos delimitando as potencialidades do homem animal em tornar-se ser humano privando-lhe da comunicação por meio da palavra, assim como observamos no personagem Fabiano do autor Graciliano Ramos no livro: Vidas secas.

Renata Viana ENSINAS (Unicamp)

A interação verbal como um aspecto de reflexão das imagens de si ao longo do tempo

Minha proposta é refletir sobre as imagens de si/sujeito e a apresentação que o sujeito faz de si ao ouvinte no processo de interação verbal, quando deixa "marcas" no discurso, após uma lesão cerebral, tais como: apagamentos, substituições, inserções dentre outras questões relacionadas às seqüelas afásicas. Pretendo refletir sobre um processo de interação verbal específico: sujeitos com imagens de si criadas

no passado e modificadas após um derrame/ Acidente Vascular Cerebral (AVC). Cada qual com as suas histórias de vida e particularidades.

Para realização deste texto, assumo, como no trabalho de Coudry, publicado no Caderno de Estudos Lingüísticos em 2002, sobre linguagem e afasia, uma *"concepção sócio-histórica que aponta a linguagem como lugar de interação humana"*. E com base em Franchi (1987), acredito que:

> (...) "é na interação social que o sujeito se apropria do sistema lingüístico e, dessa forma, constrói, com os outros, os objetos lingüísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores" (p. 12).

Assim, ao adotar tal concepção teórica de linguagem, faço um breve "recorte" das noções de interação verbal e sujeito, levando em conta os pressupostos bakhtinianos. De acordo com Bakhtin (1929/1981):

> a verdadeira substância da língua não é constituída (...) pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (p. 123).

De tal modo que, para o autor, a interação verbal constitui a chamada "*realidade fundamental da língua*".

Segundo Bakhtin (1992/2003), no processo de interação verbal, por um lado, o ouvinte realiza uma atitude responsiva ativa que pode materializar-se na resposta fônica; em um ato ou, até mesmo; em uma atitude responsiva muda – como o autor menciona -, que cedo ou tarde encontra *eco* no discurso ou no comportamento do ouvinte. Por outro, o locutor, postula essa compreensão responsiva e espera uma resposta, seja ela uma concordância, uma adesão, bem como, uma objeção.

Sendo assim, para Bakhtin, o locutor 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" (...). (BAKHTIN, 1992/2003, p. 272).

Assim, para Geraldi (1991) *"a interação verbal é o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos"*. "*Os sujeitos*", segundo o autor, *"se constituem pela linguagem à medida que interagem com os outros"*. Portanto, "*o sujeito*", para ele, *"é social, histórico e se constitui nas próprias falas"*.

Pensando na noção de "parceiros do diálogo", conforme Bakhtin (1992/2003); os sujeitos se constituem nas apresentações que fazem de si de modo a provocar modificações nas próprias imagens e tais mudanças são indícios de que ambos se movimentam no processo de produção da linguagem; o que o outro diz e faz tem repercussões na imagem representada pelo locutor. Esse processo é parte de um outro mais geral e complexo, como o processo de constituição da relação sujeito/linguagem e o lugar desse processo é a *interlocução* entre os sujeitos.

Diante dessas reflexões, trago uma questão: Na interlocução entre sujeitos afásicos/não afásicos, pode-se mudar o aspecto que se dá à face contemplada, de um ponto de vista do "*eu*" do passado, após um AVC?

A respeito da imagem do "*eu*", o material do passado contém diferenças filosóficas e estéticas entre o *eu de si mesmo* e o *eu do outro/ouvinte*. As diferenças do *eu para si* e para o outro são inacabáveis e sofrem mudanças ao longo do tempo (AMOSSY, R. 2005).

Em essência, na atividade humana relacionada ao uso da linguagem que o sujeito constrói a apresentação de si submetida a uma regulação sociocultural, mesmo com as influências mútuas que os próprios sujeitos desejam exercer sobre as imagens de si.

A visão bakhtiniana nos possibilita pensar na relação entre a face, isto é, a imagem do "*eu*" e o ato de produção discursiva. Para Bakhtin (1929/2003), o enunciado, como ato de produção do discurso oral /escrito/da cultura reflete as condições do campo da atividade humana. Segundo o autor, cada enunciado é individual e, portanto, formulado pelos sujeitos, mas o campo da atividade humana é o responsável por circunscrever os enunciados, já que este elabora os chamados Gêneros Discursivos, ou seja, os tipos relativamente estáveis de enunciados.

As diversidades de Gêneros Discursivos são infinitas, pois segundo Bakhtin (op.cit.), as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis.

A imagem de si, constatada após o AVC, ocupa novo espaço na sua subjetividade. Ainda assim, o sujeito pode (re) criar situações singulares de comunicação e realizar de modo mais acabado o próprio projeto de discurso.

Na interface com os estudos bakhtinianos, acredito que, após a lesão cerebral o processo alternativo de produção da linguagem possa se beneficiar com o resgate de alguns gêneros. Tais constatações foram formuladas a partir de transcrições de corpus lingüísticos produzidos ao longo dos diálogos entre sujeitos afásicos e não afásicos e entre os próprios sujeitos afásicos do Centro de Convivência de Afásicos da Universidade Estadual de Campinas (CCA). Nesta comunidade, chamada por Sampaio (2006) de "*comunidade de fala*", há uma organização por normas compartilhadas que regulam o uso das diversas maneiras de comunicação (verbais e não-verbais), por uma mesma concepção social e cultural inserida em uma comunidade maior que se subdivide em grupos menores.

Os episódios dialógicos, vistos como campo de comunicação, são construções dialógicas que circulam em diversas modalidades de gêneros discursivos e variam dependendo do tema (os temas são construídos ao longo de cada atividade dialógica), da situação (conversa entre dois familiares, por exemplo), da composição dos membros (afásicos e não afásicos).

É em virtude disso, que se pode ligar, estritamente, a esfera de utilização da língua e os gêneros discursivos às alterações dos gêneros pela afasia e se há mais comprometimento de um gênero do que outros. Não se trata de resolver todas as questões referentes às imagens do "*eu*" após a lesão cerebral, mas de criar novas indagações sobre as imagens dos sujeitos, então, afásicos.

A imagem desejada pelo sujeito não pode ser mais apresentada, já que por meio da linguagem se revela sua nova condição - nos apagamentos, nas supressões, nas inserções, nas substituições, nos deslocamentos, nos cancelamentos, bem como outras marcas presentes no ato de produção do discurso oral/escrito. Entretanto, tais marcas revelam a sua singularidade e indicam as operações epilinguísticas dos sujeitos, frente às imagens de si e daquelas que anseiam transmitir ao outro. Mesmo assim, os sujeitos, muitas vezes, fazem menção àquela face de um "*eu*" do passado que não apresentava alterações lingüísticas perceptíveis ao outro.

A participação dos sujeitos afásicos nos encontros coletivos proporciona transformações que incidem sobre o modo como lidam com a própria face, mobilizando desejos, angústias e outras formas de experimentar seus próprios recursos lingüísticos na produção de sentido, daquilo que se propõe a transmitir ao outro ou a si mesmo.

Referências

AMOSSY, Ruth. Da Nação Retórica de Ethos à Análise do Discurso. In:_____. *Imagens de Si no Discurso a construção do Ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-17.
BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.
_____.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.
COUDRY, M.I.H. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da Neurolingüística. In: *Caderno de Estudos Linguísticos* 42, 99-129. Campinas: Unicamp.2002.
FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.
GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
SAMPAIO, N. F. S. *Uma abordagem sociolingüística da afasia: O Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) em foco (Doutorado)*. IEL/UNICAMP. 2006.

Romulo Augusto ORLANDINI

Sob o signo da alteridade

Quando Augusto Ponzio propõe em sua *A Revolução Bakhtiniana* focar o pensamento de Bakhtin a partir da questão de alteridade, ele o faz de uma maneira inovadora ao dizer que a questão da identidade é vista hoje como sendo algo alheio à alteridade, como uma espécie de contraposição em termos. "O domínio da identidade é tamanho que toda forma de reivindicação se baseia na identificação: ter os mesmos direitos dos que mandam, as mesmas oportunidades, a idêntica vida, a idêntica felicidade de quem ostenta o poder" (PONZIO, 2008, p.22). Pensando a partir das grandes ideologias que regem o mundo atualmente, pincelando principalmente na sociedade capitalista moderna, temos que no mundo posterior a Guerra-fria vivemos todos sobre o império da identidade igualitária como ideologia dominante – que se impõe, reproduz e realimenta por si mesma, numa busca de perpetuação. Assim, viramos o século deixando de lado as grandes ideologias que se fizeram presentes, que constituíram gerações e de certa maneira construíram a realidade sócio-histórica tal qual ela agora. Ponzio diz que a Europa (de certa maneira a parte ocidental do mundo – e boa parte do mundo oriental também) vive sobre a égide do plano do desenvolvimento do capital, cuja contraposição altérica já não mais se faz presente - estabelecendo desse modo uma dificuldade filosófica em entender que a ideologia dominante hoje é tão distante de algo que pressuponha alteridade:

> Parece, pelo menos *grosso modo* que a luta, o diálogo e a dialética entre as ideologias foram substituídos pela monotonia de um único ponto de vista dominante. Este último, dada a situação, não necessita de nome que o caracterize, porque não existe nada do qual tenha que se diferenciar (Ponzio, 2008, p.20).

João Wanderley Geraldi entra nessa conversa sobre ideologias ou grandes narrativas, ao dizer que vivemos "no presente de uma ordem mundial globalizada e assentada no movimento de capitais virtuais e de seus lucros" e que, portanto, "deixamos de enxergar quaisquer caminhos alternativos de construção de nova ordem (2003, p.40). Podemos pensar aqui notadamente na questão do capitalismo-comunismo, com o primeiro emergindo sob a forma de uma nova ordem e o segundo caindo aos poucos na impraticabilidade, bem como podemos pensar nos movimentos

democráticos, que se alargam dentro dos Estados nacionais, ou então no fruto destes, como o mercado de cultura de massas; o mercado especulativo; a questão da legalidade/ilegalidade autoral... enfim, todos desembocando na necessidade de se impor (inclusive pela força) tais ideologias a todos de uma maneira *idêntica* – o que vale para um deve obrigatoriamente valer para todos, independentes das diferenças, quais sejam elas. Assim, a identidade como sendo forma de igualitarismo implica certos problemas porque deixamos de lado a instituição do Outro, reconhecido pelo EU e base da relação dialógica bakhtiniana, para calcar num discurso uno, sem desejo de respostas ou com possibilidades de réplicas falseadas e desqualificadas, aonde a voz do outro é meramente tida como um diálogo disfarçado, porém não processada e ouvida.

Vivemos num mundo de tempos exponenciais. As economias são vistas aos bilhões, a desterritorialização virtual nos transforma num mundo conectado, intensificam os números dos excluídos, as crises e derrocadas financeiras acontecem cada vez em tempos mais curtos. Vivemos num mundo assustador onde a ideia de desigualdade se torna cada vez mais necessária para que a ordem vigente continue prevalecendo.

> Aqueles que se beneficiam com a exclusão, os únicos rumores que ouvem são os humores do mercado. E no mercado atuam seus pares. A estes não interessa pensar o inimaginável e arriscar-se a extrair dos acontecimentos os conteúdos para o futuro. Interessa-lhes transmitir o conhecido para que o já acontecido permaneça como único acontecimento possível para o futuro (Geraldi, 2003, p.49).

E a cada minuto essa lógica perversa convence que outras formas societárias já não são possíveis – mesmo que exemplos contras *insistam* em existir. A oficialidade diz que utilizamos os passos do passado para desembocarmos no nosso presente, onde seria até possível dizer que isso nos levaria a crer num futuro dado, uma espécie de *path dependence social* (cuja ideia original de Robert Putnam explica como um fenômeno irreversível e histórico, determinando certas condições sócio-históricas). Essa é a descrição de um mundo sem alteridade. No entanto, ao propormos olhar as relações sociais dentro da alteridade constitutiva, temos que a memória de futuro como sendo algo dado por horizonte repleto de possibilidades, cujo olhar é sempre provisório e nunca pré-determinado, pré-moldado, ou já-dito. Outras palavras, outras ações, outros momentos seriam possíveis. Como dissemos, o mundo estruturado de uma maneira idêntica, reprodutível dentro da lógica atual, já tem mudanças visíveis na economia política das estruturas da sociedade. Ponzio dá o exemplo da *política*, que já não abarca grandes projetos ideológicos em seu cerne, transmutando os políticos em técnicos administrativos, meros executadores. Pela ineficiência em ser espelhos dos sonhos que já não são nem mais sonhados, os políticos tornam cada vez mais a política em um "conjunto de mecanismos que sustentam e promovem a sociedade capitalista moderna" (2009, p.20), exaurindo um papel antes cabal. Dentro da mudança social, temos também mudanças na linguagem, haja vista que:

> As palavras, nesse sentido funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiqüidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois freqüentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais (MIOTELLO, 2005, p.172).

Essa é uma variação já é perceptível. Ponzio vai exemplificar dentro da esfera da linguagem por meio da palavra *Democracia*. Expliquemos: como já não se encontra uma oposição (a partir da alteridade) para designar o mundo contemporâneo, imerso na economia de mercado neoliberal capitalista, acaba que o termo democracia utilizado como "curinga" (palavra de Ponzio) para justificar toda espécie de ações políticas *ou não*. Seja num golpe de Estado, invasão de um país, tomada de decisão, votação, ou qualquer ato político, os líderes não titubeiam ao invocar a democracia como regente das boas ações pretendidas – deixando o signo numa espécie de crise – não somente semântica, mas também de entendimento social.

Outro exemplo, esse mais marcado, é o signo *Revolução*. Edgar MORIN (2009), em uma entrevista dada ao jornal O Estado de S. Paulo, foi perguntado: **"O senhor fala muito em reforma. Parece que a palavra revolução foi abolida de seu vocabulário. O tempo das revoluções chegou ao fim?".** A resposta foi a seguinte:

> Bem, eu prefiro trocar a palavra revolução, que está desgastada pelo uso, por metamorfose. E por quê? Porque a palavra revolução foi reduzida a uma dimensão violenta. Essa violência cria apenas sistemas autoritários, como bem provou a União Soviética. Já a metamorfose permite uma transformação natural e radical como a de uma borboleta, que se destrói e se constrói para se transformar, para adquirir novas habilidades, como a de voar.[1]

Aqui a palavra revolução deixa de ser o palco para mudanças sociais e o filósofo propõe a resignificação de um outro termo, metamorfose. Também podemos identificar outros exemplos que também estão ocupando o lugar do signo anterior, como *reforma política* e até mesmo *reconstrução*. Na sociedade cuja identidade vence (cf. Ponzio, 2008), o ideário revolucionário já não mais existe, e nem deveria ser reativado - pois já não é usual para a atual conjuntura. Coloquei as palavras "Revolução" e "Reforma" para serem buscadas na sessão *Dinheiro* do jornal *Folha de S. Paulo online*. A segunda teve 3.560 ocorrências em 26 páginas de resultado. A primeira, no mesmo número de páginas, foi citada 266 vezes. Nesse rápido exercício quis demonstrar a utilização por meio de uma das principais mídias impressas brasileiras, em seu setor mais próximo do capitalismo, que o discurso oficial hoje não quer que certas palavras sejam tecidas nas relações sociais, ou seja, mostra que perdeu espaço dentro da arena de luta do signo. A revolução já não existe mais, nem cabe ser citada, nem ser formulada, e tampouco ser dita.

Por fim, o mundo das desigualdades ceifa a qualidade de vida de mi(bi?)lhões de pessoas. O discurso não diz que aquilo que é diferente não é desigual, mas simplesmente diferente. No tempo acelerado, na homogeneidade consumista, no mundo que é eternamente "pós" de algo que nunca vimos ou sabemos o que é, a proposta de olhar com olhos de alteridade as relações humanas torna-se uma opção. Na igualdade total, a distinção vai existir somente naquele que se faz diferente. Não se perde a identidade ao ser diferente, ao levar em conta a posição do Outro como algo fundamental para a minha constituição. O espelho não nos mostra como somos, mas sim o que somos em relação as nossas relações. A mera reflexão não implica na refração da vida. A reflexão se dá junto com a refração. Meu eu é o outro do outro. A alteridade torna-se, portanto, uma postura ética e estética de compreensão e responsividade.

---

1 Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/news/article. php?storyid=850. Acesso em: 11 out. 2009. Referência: GONÇALVES FILHO, Antônio. EDGAR MORIN: "Nosso pensamento está muito preso ao passado". In: *O ESTADO DE S. PAULO*. Caderno 2, São Paulo, 02 ago. 2009. Diário.

Como Geraldi já disse, a diferença identifica enquanto a desigualdade deforma. No livro *Não verás país nenhum*, de Ignácio de Loyola de Brandão exemplifica bem uma situação u(dis)tópica onde a identificação dos iguais produziu uma sociedade não social. Conta a história num tempo onde os "militecnos" aproveitam para burocratizar tudo, inclusive sentimentos e sensações, onde tudo é passível de compra - porém o dinheiro é extremamente escasso. Nesse entremeio, um furo na mão faz o personagem se distinguir dos demais. Na distinção, na diferença, ele se constitui e passa a questionar a vida que ele se insere. Ao se cansar do que vivia, do que era embotado a viver, ele se rebela contra o que estava preso.

Vendo o presente, mas trabalhando com a memória de passado (o personagem era um professor de História que acreditava na revolução), ele refaz suas perspectivas de futuro, muda e questiona o discurso vigente. Ao fazer isso, passa a ter/ser tudo diferente na história.

O personagem passa a olhar como que olhando com Outros olhos, numa visão de alteridade.

> E o real está na superfície, bóia à nossa vista. Tão simples, que recusamos. Estamos acostumados ao espelho da ilusão. Passamos o tempo em busca de algo que nos foi dado à primeira vista. Não confiamos mais em nossas percepções, instituições. Nos afastamos do conhecimento primordial.
> Renasço, a cada instante. Minha vida = uma série de renascimentos. Sem que tenha havido morte. Sucessão de momentos que somam. Os antigos deixam experiências, maturidade. Os novos vêm com inocência e a contemplação. Neste renascer, me faço criança e me incorporo ao que veio antes.
> O ser antigo rejuvenesce, o novo ganha, no parto, o conhecimento. Venço a morte, a cada etapa. Ganho a vida. E me vejo um homem em permanente duplicata. (LOYOLA BRANDÃO, 1982, p.309).

Referências

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. Freitas, Souza e Kramer (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003, p.39-56.

GONÇALVES FILHO, Antônio. EDGAR MORIN: "Nosso pensamento está muito preso ao passado". In: *O ESTADO DE S. PAULO*. Caderno 2, São Paulo, 02 ago. 2009. Diário.

LOYOLA BRANDÃO, Ignácio de. *Não verás país nenhum*. São Paulo, Círculo do Livro, 1982.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin, conceitos-chaves*.São Paulo, Editora Contexto, 2005.

_____. A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. In: MANFRIN, Aline Maria Pacífico; e outros. (Org.). *Veredas Bakhtianas - de objetos à sujeitos*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2006, v. 1, p. 277-287.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

Rosana do Carmo NOVAES PINTO (UNICAMP)

Interação: solução dialética para o estudo das relações entre a língua e os enunciados concretos - a contribuição dos conceitos bakhtinianos para os estudos das afasias

I. Introdução: A contribuição de conceitos bakhtinianos para o estudo discursivo de fenômenos afásiológicos [1]

Segundo Morato (2004:312), "a noção de interação, mesmo que concebida de maneira vaga e imprecisa, tem sido peça importante para a compreensão das contingências, vicissitudes ou variações do debate internalismo x externalismo no campo da Lingüística, ajudando a estabelecer epistemologicamente as relações entre linguagem e exterioridade". Das múltiplas possibilidades teóricas para o tratamento do tema, explorados pela autora, recorro neste texto a alguns dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin, que têm servido com propriedade para as análises dos episódios dialógicos de afásicos. Os dados obtidos em situações interativas têm permitido compreender melhor as dificuldades dos sujeitos, bem como as estratégias discursivas das quais lançam mão para enfrentar a afasia, contribuindo para a construção de uma neurolingüística enunciativo-discursiva.

Brait (2005) aponta para o fato de que, nos últimos anos, Bakhtin e seu Círculo têm merecido grande atenção de diversas áreas do conhecimento, fato "constatado nas inúmeras traduções, nos incontáveis ensaios interpretativos e, especialmente, na circulação de noções, categorias, conceitos advindos diretamente do pensamento bakhtiniano". Em trabalho anterior (Brait, 1994), a autora atribui ao conhecimento progressivo dos diferentes trabalhos do autor, escritos desde o final da década de 10, até meados da década de 70 (segundo ela, adquirido em doses homeopáticas no Brasil), o interesse e a conseqüente diversificação de pontos de vista desses outros campos de conhecimento em especial na Lingüística, quando ampliou seu objeto de estudo na direção do discurso.

Um dos fatores que o distinguem de outros filósofos que abordaram as mesmas questões é, segundo Clark e Holquist (1998), o fato de sua filosofia de linguagem aplicar-se não só à lingüística ou à estilística, mas também à maioria das principais preocupações da vida cotidiana, sua ênfase na linguagem como prática cognitiva e social. Essa é uma das características em seu trabalho que me fazem pensar no encontro de suas idéias com a formulação teórico-metodológica da Neurolingüística que desenvolvemos no IEL, UNICAMP.

A característica fundamental do pensamento de Bakhtin, ainda segundo os autores, é a tentativa de compreender o que torna possível o diálogo, não no sentido óbvio de conversação entre duas pessoas, mas por ser concebido "como o extensivo conjunto de condições que são imediatamente moldadas em qualquer troca real entre duas pessoas, mas não são exauridas em semelhante intercâmbio. Em última análise, diálogo significa comunicação entre diferenças simultâneas" (ibid: 36).

Um dos caminhos que levaram diversos psicólogos, educadores e lingüistas aos trabalhos de Bakhtin foi o da intertextualidade que o liga a Vygotsky e a outros autores que escolhemos como "companheiros de viagem". No próximo item procuro sintetizar alguns dos conceitos que têm guiado minhas análises de episódios dialógicos entre sujeitos afásicos e não-afásicos, tanto para o desenvolvimento de um trabalho teórico acerca de processamento lingüístico, quanto para a reflexão acerca da metodologia de avaliação e de condutas terapêuticas.

II. A crítica de Bakhtin ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista e a interação verbal como superação dialética dessas posições dicotômicas

Segundo Stan (1992:29), é em Marxismo e Filosofia da Linguagem, cujo original data de 1929, obra atribuída a Voloshinov, que pela primeira vez Bakhtin se pronuncia a respeito da visão de linguagem dominante na época. O livro deve ser visto, afirma o autor, no contexto da divulgação, na União Soviética dos anos 20, das idéias do lingüista suiço Ferdinand de Saussure. Bakhtin criticou a Lingüística do início do século XX, que relegou a função comunicativa da linguagem a um segundo plano, ao eleger a língua e não a fala como seu objeto de estudo. A essa corrente denominou objetivismo abstrato de Saussure [2]. Criticou também o chamado subjetivismo idealista, que via o fenômeno lingüístico como um ato de criação individual. Tanto um como outro, afirma o autor, impedem uma compreensão totalizante da linguagem. Propõe, dessa forma, a interação verbal como superação dialética dessas posições dicotômicas. Para ele, o ato de fala e seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir.

Tendo a enunciação uma natureza social, não se pode compreendê-la fora de uma situação concreta. Se essa condição não for considerada, diz Bakhtin, então trata-se de ficção científica. Em várias ocasiões, em especial em Os Gêneros do Discurso, escrito por volta de 1952, o autor utiliza esse termo para referir-se às reduções teóricas que se fazem sobre a linguagem, especialmente para criticar a divisão do enunciado (unidade real) em unidades da língua como palavras e orações. Critica também os modelos que vêem a comunicação como um ato passivo entre um emissor e um receptor. Neles "a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal" (ibid: 289). Entretanto, afirma que não é como abstração que os teóricos têm proposto esses modelos.

A seguir, destaco alguns dos conceitos teóricos elaborados por Bakhtin que contribuem para o desenvolvimento de uma abordagem enunciativo-discursiva dos fenômenos afasiológicos.

III. Conceitos bakhtinianos que contribuem para a análise das interações entre sujeitos afásicos: dialogia, enunciado, acabamento e querer-dizer

O dialogismo é uma das categorias básicas do pensamento de Bakhtin, um elemento chave, como costumam se referir seus estudiosos. Todo enunciado é dialógico e é por meio das interações sociais que os sujeitos se constituem, ao internalizarem os signos exteriores. Esse conceito permeia todos os outros desenvolvidos pelo autor, como será apresentado a seguir, embora de maneira bastante sintética. Bakhtin (ibid.: 294) afirma que é no diálogo que a alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente - "o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal". Segundo o autor, é o conceito de enunciado aquele que supera os problemas que são próprios das unidades desvinculadas da natureza real da linguagem. Em suas palavras:

> A indeterminação e a confusão terminológicas acerca de um ponto metodológico tão central no pensamento lingüístico resultam de um menosprezo total pelo que é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se

> molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (...)
>
> As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro). 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 mundo "dixi" percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (ibid.:293, grifos meus)

Vimos, acima, que qualquer réplica, mesmo monolexemática, constitui um enunciado e esse é compreendido no interior do processo dialógico. Sendo assim, esse conceito pode ser aplicado aos dados dos sujeitos afásicos, mesmo aqueles com expressão bastante reduzida, que nenhum outro modelo pode dar conta, uma vez que muitas vezes não podem ser subdivididos em unidades convencionais da língua – não constituem palavras. Assim, temos, por exemplo, os enunciados de CF: [esaw esaw esew] e os enunciados de EF: [ow: ow], cuja significação e acabamento só podem ser dados no interior do processo dialógico. Mesmo quando a produção é praticamente ininteligível, em casos considerados severos, como na jargonafasia, em que muitas vezes torna-se impossível até mesmo delimitar unidades gramaticais, como palavras ou sentenças, podemos nos referir à produção do sujeito como sendo um enunciado.

Considerar produções como as acima como enunciados significa reconhecer seus papéis no processo de compreensão ativo-responsiva. Dessa forma, os dados não revelam apenas aquilo que falta, do ponto de vista da estrutura-alvo, requisitada pelos testes, fora de situações concretas de uso. Essa análise pode modificar uma concepção tradicional a respeito de uma determinada "categoria clínica" e provocar uma outra maneira de ver (nos termos de Foucault) os sintomas tradicionalmente descritos na literatura. Ao contrário de uma concepção que toma o sintoma como revelador de uma competência comprometida, perdida em função da lesão cerebral, os enunciados dos sujeitos passam a revelar como eles, apesar da lesão, trabalham sobre os recursos da língua ainda disponíveis na busca da significação, na tentativa de realizarem seu intuito discursivo, utilizando-se aqui um dos conceitos bakhtinianos.

A fronteira do enunciado é definida, pelo autor, em função da alternância dos sujeitos. Enfatiza que o acabamento é, de certo modo, "a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas". Para ele, "cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva". No dado que será apresentado mais adiante é possível observar a relevância desses conceitos que, embora não tenham sido elaborados para tratar da comunicação verbal em casos de patologia, permitem a abordagem dos dados de linguagem de sujeitos afásicos em uma abordagem que não vê como erro tudo aquilo que ainda resta em seus enunciados. Bakhtin diz que o enunciado é "marcado pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores". Afirma que é por isso que os parceiros diretamente implicados numa

comunicação, "conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado, em processo de desenvolvimento". (ibid: 301).

Nos critérios para estabelecer a noção de acabamento, encontra-se outro conceito bakhtiniano que adoto para a análise – o conceito de querer-dizer. Mesmo os sujeitos com grau leve ou moderado de afasia freqüentemente reportam suas dificuldades para dizer tudo o que querem ou precisam. Os relatos dos sujeitos são importantes para compreendermos a natureza do impacto que a afasia trouxe para sua atividade lingüística e para sua vida. Muitas vezes, nos casos mais graves, o tratamento exaustivo do objeto do sentido, termo utilizado por Bakhtin, torna-se impossível.

No caso dos afásicos, podemos dizer que muitas vezes damos aos seus enunciados um acabamento, na tentativa de ajudá-los a chegar o mais próximo possível de seu querer-dizer. Não raro, entretanto, precipitamos nesse acabamento, como nos mostram vários dados de interação com os sujeitos afásicos. Esse conceito nos coloca novamente diante da questão da relação entre o normal e o patológico. Qual o limite da normalidade para afirmarmos que os afásicos se distinguem dos não-afásicos com relação ao querer dizer? Acredito que seja interessante salientar o que Bakhtin afirma a respeito de uma certa regularidade que permite que os parceiros em uma comunicação captem com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor e, "às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em processo de desenvolvimento". Isso só pode ocorrer, segundo o autor, por haver "formas estáveis do gênero do enunciado". O querer-dizer se realiza sobre a escolha de um gênero do discurso, que existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana, inclusive em suas áreas familiares e íntimas. Esses gêneros não desprezam, contudo, os recursos lingüísticos que de uma certa forma estruturam os enunciados. O autor postula um equilíbrio entre o valor que têm as formas estruturantes da língua, inclusive suas organizações lexicais e sintáticas e o fato de que essas unidades e regras não foram aprendidas fora da experiência com a própria língua. Clark & Holquist (1998:37) dizem que Bakhtin não exclui a sistematicidade que caracteriza a lingüística pós-saussuriana, mas procura compreender a complexidade que o sistema tem em relação ao enunciado. Trata-se, segundo os autores, de uma sistematicidade diferente, porém não menos ordenada, de "compreender como as características repetíveis, formais, da linguagem são convertidas nos significados não menos formais mas não repetíveis das proferições reais". Isso nos faz pensar que os modelos teóricos elaborados para explicar a linguagem e seu funcionamento precisam considerar esse equilíbrio.

Embora tratando mais especificamente da afirmação de que "toda ação humana procede de interação", Morato (2004:313) assim resume as abordagens cujo objeto de estudo é a língua, o sistema:

> (...) sempre que em Lingüística negligenciamos ou simplesmente deixamos de considerar que existe língua porque existem falantes que os falantes existem em função das ações que os instam de várias maneiras e em diferentes níveis de exigência a permanecer em relação a alguma coisa e na relação com alguma coisa, a análise sobre a linguagem falha de alguma forma, isto é, se torna necessariamente parcial ou incompleta.

IV. Os estudos neurolingüísticos enunciativo-discursivos e a interação verbal como lugar privilegiado dos enunciados de sujeitos afásicos

Vários foram os trabalhos desenvolvidos na área de Neurolingüística, desde os primeiros textos de Coudry (1988), a apontarem o fato de que a grande maioria dos estudos realizados na área continua limitando as análises dos fenômenos afasiológicos à avaliação do comprometimento da língua. Basta analisar os manuais clássicos e as baterias de avaliação, bem como os recentes trabalhos que se ocupam de questões como processamento lingüístico, dentre outras, para certificar-se que unidades do sistema, especialmente as palavras e orações ou sentenças são as que servem como parâmetro para a descrição e a análise das diversas formas de afasia, geralmente para corroborar as hipóteses localizacionistas. Prevalece, portanto, nos estudos neuropsicológicos, nas unidades que servem de base para as análises lingüísticas, aquelas que Bakhtin considera como sendo fictícias. São abstrações que não correspondem, de forma alguma, à natureza real da comunicação. A linguagem não pode ser concebida como um sistema estável, fechado, que a consciência individual já encontra pronto. Os indivíduos operam uma seleção nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, realizam um trabalho, como enfatizam Possenti (1988) e Geraldi (1990/97). As unidades da língua são indeterminadas, vagas, confusas, porque resultam de um menosprezo pela natureza do enunciado.

O dado abaixo apresentado, um episódio dialógico de julho de 2003, é tomado aqui como um exemplo que ilustra não só o tipo de trabalho realizado com/sobre a linguagem, nas sessões do CCA – Centro de Convivência de Afásicos, mas como episódio que permite observar as principais dificuldades de sujeitos com diferentes formas de afasias e ainda como eles trabalham sobre os recursos da língua para produzirem seus enunciados. Quando esbarram em dificuldades de acesso lexical ou da estruturação sintática, apóiam-se nos enunciados de outros sujeitos para expressarem seu querer-dizer. A língua oral, como afirma Castilho (1998), tem como característica o co-processamento sintático-semântico entre os interlocutores. Ao tratar dos dados de aquisição da linguagem, no interior de uma proposta sócio-interacionista da aquisição da linguagem, De Lemos (1982,1986) refere-se a processos recorrentes, que também são observados na linguagem dos sujeitos afásicos, mais especificamente os processos de especularidade e de complementaridade. Vejamos, primeiramente, um dado de episódio dialógico[3] e, posteriormente, como os enunciados dos sujeitos revelam esses processos. O contexto da produção do dado é o da primeira reunião do grupo do CCA – Centro de Convivência de afásicos – depois das férias de Julho. Os sujeitos – afásicos e não-afásicos - iniciam a conversa falando das férias e da viagem da pesquisadora EM. SP aponta para a bandeira do Canadá, que estava sobre a mesa.

1. SP: Canadá
2. HM: é... ela foi ao Canadá... e a bandeira do Canadá... é...
3. (...)
4. //EM começa a contar sobre sua viagem, para um congresso, em Julho. //
5. EM: aí no dia onze eu viajei... fui fui pra um congresso... em Toronto
6. (...)
7. SP: tudo tudo... lá... tem é... o Toronto é bonito né... cascata... isso
8. EM: Niagara... Niagara... o senhor já foi pro Canadá?
[JM: não...
9. SP: não não não
10. EM: é lindo... eu vou trazer as fotos na semana que vem

[SI: é?
[JM: eu... eu... eu fui também
11. EM: ah senhor foi?
12. JM: foi
13. EM: opa... quando o senhor foi?
14. JM: ah faz uns... três anos mais ou menos
15. EM: é mesmo?
16. JM: foi em Montreal... Toronto
17. EM: foi à Quebec?
18. JM: é... Quebec... é algumas algumas cidades... não me lembro qual
19. EM: e do que é que o senhor gostou mais assim? Montreal Quebec...
20. JM: é eu fui pra.. eu fui em tempo de frio...
21. EM: hum
22. HM: e lá é frio
23. JM: não era frio... mas é mais ou menos novembro...
24. HM: comecinho
25. JM: novembro
26. EM: é outono... que já é bem frio
[JM: é... mas...
27. JM: é... e:... gostei do... todos... é:... todos lá... é...né primavera... é... começo de primavera... não...
28. [EM: pra nós... é outono lá
29. JM: é... exatamente
30. (...)
31. JM: mas a... eu prefiro... prefiro... o... Canadá do que Estados Unidos
32. [SP: lá... sempre...
33. EM: prefere o país todo... é... é interessante... né porque enfim...
34. SP: o... é o... visto lá o o... tinha o Canadá
35. EM: tá
36. [JM: tinha
37. SP: tudo mas depois...
38. EM: o senhor tinha visto e acabou não indo
39. SP: é
40. EM: ah ta... ah sim... tem visto pra ir
[JM: tem uma... tem...
41. HM: tem os parques bonitos né
42. JM: submarino e do...
43. EM: ah sim... assim... o senhor tá falando dos centros comerciais que são... subterrâneos? É isso?
[JM: tem? [JM: é... mas tem... tem o... no no... é... mas... tem em Toronto?
44. EM: tem em Toronto também
45. JM: ah ta bom
46. EM: e tem em Montreal
47. JM: eu também não não não lembro... não lembro mais
48. EM: olha SI... ele ta falando né... esse... Canadá... que tem... é um lugar hiper hiper frio... ele tem shoping
[SI: ah tá [SI: óia
49. centers... centros comerciais... tudo subterrâneo... as pessoas nem precisam vir à luz é.. do dia... tudo... tudo
[SI: óia... ixi
50. debaixo da terra... como se fosse assim o metrô tal né.. claro que não é a cidade toda que é debaixo da terra...
[SI: óia [SI: hum
51. são os centros comerciais... é... mas é... é impressionante isso
52. JM: é
53. (...)
54. EM: aí tem Montreal... aí se fala inglês preferencialmente... porque o país se diz

bilíngüe multilíngüe
[JM: em Quebec se fala só francês
55. EM: se fala francês... só francês... e Montreal já...
[SP: Quebec [JM: é
56. HM: mescla
57. EM: já mescla
58. JM: e de... interessante que quando fala fala... ah... inglês
59. EM: sei
60. JM: ah... em Quebec eles responde... em... ((ri))
61. EM: em francês
62. JM: é

Destaco, para iniciar a reflexão, o trecho que vai da linha 07 a linha 56, chamando a atenção para os enunciados de SP e de JM e os sucessivos acabamentos que vão sendo dados entre eles e com os demais interlocutores, sobretudo EM. Poderíamos dizer, embora de forma bastante simplificada, que SP tem uma forma de afasia bem mais severa [4] que a de JM. Este último teria enunciados mais fluentes, já que o acesso fonológico não está tão comprometido quanto o de SP. Na linha 07, a referência a Toronto e à cascata, na fala de SP, faz com que EM identifique de imediato sua referência: Niagara. A partir disso, tanto SP quanto JM vão interagindo com EM. SP responde à pergunta "O senhor já foi pro Canadá?" negativamente e JM afirmativamente. Observa-se, nas linhas 12 e 16, que JM retira o enunciado "foi" literalmente dos enunciados de EM, em um processo de especularidade. A partir da linha 20, entretanto, já responde em 1a pessoa. É também a partir dos enunciados de EM e de HM (ver linhas 19 a 26), que ele consegue responder a outras questões, por exemplo, o que ele mais gostou no Canadá: vai recorrendo aos enunciados das suas interlocutoras especularmente e complementando-os, até chegar ao "exatamente", na linha 29, concordando que gostou mais do outono. São os acabamentos que EM e HM vão dando a JM e também a SP que permitem que eles se aproximem, tanto quanto possível, ao seu intuito discursivo.

As linhas de 92 a 97 revelam, por exemplo, apesar das dificuldades de SP, que a palavra visto é corretamente interpretada por EM. Além da produção do enunciado verbal, a presença da linguagem não-verbal contribui para a determinação do referente – gestos de SP indicando que se tratava de um documento, um papel com uma assinatura. Houve também a consideração dos demais enunciados, produzidos anteriormente pelo sujeito, no episódio dialógico. SP já havia dito, no início, que não tinha ido ao Canadá. Lembramos aqui que, para Bakhtin, todo enunciado é um elo na cadeia discursiva. A referenciação só é possível, apesar dos limites impostos pela afasia, porque os interlocutores compartilham conhecimentos, pressupostos culturais e outros construídos no interior de uma comunidade de fala. [5]

É na linha 42 que, a meu ver, está o exemplo mais significativo da construção conjunta da referência, na interação [6]. JM produz o enunciado "submarino" e EM nem sequer demonstra um estranhamento, nem hesita diante do que reconhecemos como uma parafasia lexical. Ao contrário, já no enunciado seguinte – linha 43 – EM diz: ah sim... assim... o senhor tá falando dos centros comerciais que são... subterrâneos? É isso?, o que JM confirma na linha 52.

Para concluir a análise, dentre todas as inúmeras outras considerações que poderiam ser feitas com relação ao dado, destaco as linhas 55 a 62. Há processos de especularidade presentes também entre as falas de EM e HM, pesquisadoras e em relação aos enunciados de JM. Nas linhas 60 e 61 percebe-se que o enunciado de JM é complementado por EM, não porque ele não consiga produzir "francês" – observa-

se que ele já havia produzido o enunciado completo, quase concomitante com Em na linha 54 – mas porque são processos constitutivos de episódios dialógicos.

Concluindo, é na interação que se observa a relação entre a língua e a sua materialização, a linguagem, o uso efetivo. Nas palavras de Bakhtin,

> A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
_____, Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.
BRAIT, Beth. Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
CASTILHO, A. A lingual falada no ensino de Português. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.
CLARK, K. & HOLQUIST, M. Michail Bakhtin. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.
COUDRY, Maria Irmã. Diário de Narciso - Discurso e Afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
FRANCHI, Carlos. Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem. Tese de Doutoramento. UNICAMP. Campinas. SP, 1976.
GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
MORATO, E. Interacionismo. In MUSSALIN, F. & BENTES, Anna C. Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras, Vol. 3, 2004.
NOVAES-PINTO, Rosana. Agramatismo: uma contribuição para o estudo do Processamento normal de linguagem. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, S.P., 1992.
_____ . Contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, S.P, 1999.
_____ ""A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos". In Revista Linguagem, Volume 1, número 1. Macapá: Ed. ILAPEC, 2004.
POSSENTI, Sirio. Discurso, Estilo e Subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
SACKS, O. Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
STAN, Robert Bakhtin - da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ed. Ática, 1992.

Notas

[1] Este texto desenvolveu-se a partir do Cap. 4 de minha tese de doutorado, intitulado "A linguagem como atividade constitutiva do sujeito e a contribuição de conceitos bakhtinianos para o estudo discursivo das categorias clínicas". O tema foi também tratado em artigo publicado na Revista Linguagem, no artigo "A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos" e em outro trabalho, apresentado na II Conferência Lingüística & Cognição, na UFJF, em 2004: "Avaliação de Compreensão de Linguagem: Análise de resultados obtidos em Baterias de Testes Neuropsicológicos versus Análise Discursiva de Episódios Dialógicos", submetido para publicação, que trata principalmente do conceito de contra-palavras e de questões relacionadas à problemática das dificuldades de compreensão dos sujeitos afásicos.

[2] Segundo Stan, os intelectuais russos estavam familiarizados com Saussure não só através do Curso de Lingüística Geral, publicado postumamente, mas também através da interpretação das idéias estruturalistas por Sergei Karcevskij, que voltou para a Rússia em 1917, depois de estudar em Genebra.

[3] Como se trata de um dado muito longo, o mesmo foi editado e os cortes estão indicados pela marcação (...).
[4] Em pesquisa anterior, apoiada pela FAPESP, discuto a questão do grau de severidade nas diversas formas de afasia.
[5] Termo bastante utilizado nas teorias conversacionais derivadas da Análise da Conversação e dos trabalhos em Pragmática.
[6] O trabalho de dissertação de Reisdorfer, em andamento, trata justamente da questão da produção de parafasias apoiado teoricamente na noção de referenciação.

Rosana UTIDA

Roda de conversa sobre o trabalho de Bakhtin
Bakhtin e a mídia

À frente de sua época, Bakhtin contraria quaisquer procedimentos de análise linguística (fonético, morfológico ou sintático). Coloca em evidência a inadequação dos mesmos frente à enunciação completa. Então, compreende a natureza social e ideológica do discurso.

Século XXI, em análise dos discursos podemos encontrar grandes autores: Mainguenau, Morin, Charaudeau... Porém, todos comungam com as ideias de Bakhtin. Não há na atualidade qualquer obra de qualidade em análise do discurso que não tenha como referência esse grande e admirável mestre da Linguística.

A preocupação de Bakhtin, seu trabalho árduo de pesquisa sobre a filosofia da linguagem marxista vai além desse objetivo central: busca a natureza social da enunciação, grande vedete de sua obra "Marxismo e a filosofia da linguagem".

Também vem contribuir para a construção de uma Epistemologia da Comunicação, tão desejada e esperada, mas que até o momento, não formatada. Grandes teóricos afastam-se dela, pois não percebem a grande intertextualidade existente entre a Filosofia, Psicologia e Comunicação, já tão desfraldada por Bakhtin. A interdisciplinaridade tão vislumbrada por Bakhtin não é compreendida ainda por muitos autores, que teimam em não aceitá-la. A verdade de ordem epistêmica diante da grande e complexa Comunicação está sendo construída, pois as transformações comunicacionais do nosso século são assustadoras e velozes demais.

Mas, ainda neste século de grandes transformações o estudo midiático necessita mais do que nunca que as ideias bakhtinianas sejam estudadas de forma relevante. Não há como afastar-se delas, seja para a construção de uma Epistemologia da Comunicação ou ainda para servir como base de qualquer análise de discurso. Toda e qualquer situação comunicacional, desde as mais recentes ou as já tão explicitadas (jornais, Internet, blogs, jornalismo literário...) estão profundamente impregnadas das tenras ideias bakhtinianas, devem portanto serem estudadas, amplamente discutidas, para que a novas teorias da comunicação não se percam em um estruturalismo aparentemente democrático.

O conjunto, o aparato comunicacional funciona diariamente, cada um em seu setor. A informação, a notícia factual, os *reallty shows*, são engrenagens comunicacionais que precisam de confronto científico, há necessidade de estudo específico, relevante, mas que passe pelas teorias bakhtinianas, para que as máquinas de informações sejam duramente criticadas. Pois, percebemos que a construção de uma sociedade depende das significações que a mesma sociedade faz ao longo dos tempos. Mais uma vez a contribuição de Bakhtin: "A consciência

adquiriu forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais".

A intencionalidade discursiva merece atenção. Todas as representações apontam para um desejo social. Eis aqui o perigo. À luz de Bakhtin sabemos que a "lógica da consciência é a lógica da comunicação" e esta, não pode e nem deve ser negligenciada. Mais uma vez, o sistema de valores impostos pelas máquinas comunicacionais apontam para a construção da sociedade que formaremos. A linguagem, enquanto ato de discurso, aponta para a organização social.

Bakhtin levantou a bandeira da desconfiança. O inócuo na mídia não existe. "A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais", alerta Bakhtin. Assim, a mídia e seus consumidores de informação estão na verdade impregnados de uma subjetividade aparente , mas que na realidade tudo não passa de encenação.

O tempo, o espaço e o cenário comunicacional necessita das informações desse estudioso. Bakhtin não somente é relevante, é atual e indispensável. Estudá-lo e atualizá-lo é no mínimo intrigante. Contrariando o pensamento de muitos, toda a mídia precisa ser revelada, tirá-la da escuridão ofuscante dos detentores do poder. Bakhtin vem contribuir, está à disposição dos que desejam assim "re-significar", revelar e não RE-VELAR!

Referências

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Marina Yaguello. Editora Hucitec. SP
CHARAUDEAU, p. Discurso das Mídias, Editora Contexto
CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

Rubens Dias Maia

Ideologia e Bakhtin

A questão da ideologia relacionada a Bakhtin leva-nos primeiramente a perguntar o que se deve entender por ideologia e qual é o conceito de ideologia do lingüista russo.

Augusto Ponzio, no capítulo Signo e Ideologia (A revolução bakhtiniana, p.109) nos orienta para apurar o conceito bakhtiniano de ideologia, embora deixe o leitor, às vezes, perplexo diante de muitos retornos e variações na definição de ideologia. Afirma Ponzio (p.113) "O termo "ideologia" que Bakhtin usa não se identifica completamente com "falsa consciência", com "pensamento distorcido"; falso. Não se trata exatamente de mistificação nem de automistificação, ou falsificação socialmente determinada". E ainda diz que o significado de "ideologia" para Bakhtin é diferente do significado que esse termo adquiriu em Marx e Engels como "falsa consciência". Ponzio ainda comenta que "falsa consciência" não é a definição da ideologia em geral, mas da ideologia em sentido restrito, a ideologia burguesa. A burguesia havia se transformado em classe dominante e estava interessada em manter a divisão de classes sociais e ocultar as condições que levariam mudar as estruturas. Mais adiante, citando um ensaio de Voloshinov (p.114): "Por ideologia entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras

(...) ou outras formas sígnicas". O conceito de Bakhtin, no entanto, não condiz com a definição do ideólogo francês Destutt de Tracy (1754-1836), para quem ideologia é simplesmente a ciência das idéias, análise das idéias e sensações. Para Bakhtin, a ideologia tem acentuação valorativa e esse termo pode ser empregado também no sentido de ideologia da classe dominante, interessada em manter a divisão das classes sociais, isto é, a ideologia em sentido restrito, a falsa consciência, ideologia burguesa, proletária e mesmo ideologia científica, esta última parece ser mesmo contraditória. Num outro sentido, diríamos, lendo Ponzio (116), que Bakhtin aceita a definição de ideologia como um sistema de concepções de uma classe que pretende impor comportamentos, a ideologia dominante. Para Bakhtin, pois, o signo ideológico tem um aspecto valorativo, não é apenas expressão de uma idéia, mas uma tomada de posição, práxis concreta, ideologia da classe dominante, interessada em manter a divisão das classes sociais. "A palavra, afirma Bakhtin, em Marxismo e Filosofia da Linguagem, p.36, é o fenômeno ideológico por excelência". Junto com essa proposição lingüística bakhtiniana, pode ser importante citar pensamentos de alguns lingüistas nesse mesmo assunto das ideologias, para mostrar que, na verdade, a palavra tem poder. Hjelmslev em Prolegômenos, (p.185, Pensadores XLIX): "A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana."

Charaudeau, no Prefácio de Linguagem e discurso, afirma: "É a linguagem que permite ao homem pensar e agir... A linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem". Os discípulos de Saussure escrevem: "Philosophes et linguistiques se sont toujours accordés à reconnaître que, sans le secours des signes, nous serions incapables de distinguer deux idées d'une façon claire et constante. Prise en elle-même, la pensée est comme une nebuleuse ou rien n'est nécessairement délimité. Il n'y a pas d'idées préétablies, et rien n'est distinct avant l'apparition de la langue."(Cours,p.155)

Voltando a Bakhtin, em Marxismo e Filosofia da Linguagem, lemos na página32, "Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico"*. E mais adiante, como já mencionamos, na página 36 vem a célebre tese: "*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência"*. Percebemos, pois, que o conceito de ideologia não é tão simples. Podemos considerar a ideologia como visão de mundo, concepções filosóficas, religiosas, jurídicas, estéticas, num sentido bem amplo. Num sentido mais restrito, temos a falsa consciência, as idéias falaciosas e, por isso, não científicas, determinadas por um grupo dominante. Quando a concepção tem uma fundamentação crítica, ela não é ideológica. Ideologia e pensamento crítico se excluem.

Barthes nos lembra certas afirmações que vão condicionando o pensamento das pessoas de modo quase inconsciente, como figuras ideológicas. Frases como: "ninguém nega que haja maus patrões", "sempre foi assim, sempre será", "são leis do mercado", "o povo não sabe votar", "se é muito vendido, é bom" (Apud Tringali, p.175). O filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) escreveu o Novum Organum em oposição ao Organum de Aristóteles. Publicado em 1620, apresentou uma interessante doutrina dos "idola", ídolos, falsos deuses ou falsas imagens no pensamento que são obstáculos para o verdadeiro conhecimento, que podemos

classificar como ideologias. O homem precisa tornar-se consciente das falsas noções que obscurecem a mente. A função da teoria dos ídolos é tornar o homem consciente dessas falsas noções. São quatro as categorias de fantasmas, que povoam a mente humana, ídolos, denominados em latim: 1) *idola tribus*, 2) *idola, specus*, 3) *idola fori*, e 4) *idola theatri*. 1) idola tribus, ídolos da tribo são preconceitos comuns a todos os homens ou a família humana, nascem de interesses. A inteligência humana julga as coisas conforme sua própria natureza, é o antropomorfismo. 2) Os ídolos da caverna são preconceitos individuais, egoísmos, razões e pensamentos subjetivos. Influências de leituras pessoais. 3) Os ídolos da praça são julgamentos oriundos da convivência social, dos equívocos da linguagem, são os chamados ruídos da comunicação. Surgem com os nomes, são sofismas de palavras. As palavras podem fazer violência ao intelecto e perturbar o raciocínio. 4) Os ídolos do teatro resultam dos ensinamentos, das doutrinas filosóficas, das autoridades dos mestres. Muitas doutrinas são encenadas diante do público, que se deixa levar sem reflexão crítica.

Podemos concluir com Dante Tringali (Introdução à Retórica, p.173) "Desde que se realize o debate livre de idéias, que os discursos se confrontem, sem coação, sem repressão, esconjuramos o ideológico."

Rúbia Cristina Cruz MENEGAÇO

Vozes e Silêncios

"os maiores vêm à frente trazendo
a cabeça erguida
e os fracos, humildemente vêm atrás,
como na vida" [1]

A hierarquia das relações na escola pode afetar diretamente as relações pessoais quando nos debruçamos em procurar qualificar a relação com o outro na expressão da alteridade. Essa hierarquia pode legitimar mais algumas vozes do que outras.

Encontro-me, na busca desta discussão, como diretora educacional de uma escola pública [2]. Lugar em que, muitas vezes, as imagens se nos mostram distorcidas, apresentam-se numa dinâmica de tempos e lugares intensamente movimentadas, conforme as intenções de falantes e ouvintes.

Deste meu lugar, a escolha de quem e o porquê ouvir é uma atitude política. São as múltiplas as representações de linguagem, desde a voz, o gesto, a expressão, ... ao silêncio, à espera.

A escola está imersa numa relação polifônica, de ideologias combativas, onde cada discurso está profundamente carregado de um sentido social e não se restringe a um olhar individual e neutro do sujeito que fala/cala. A ação desse é, portanto, sempre marcada pela sua ideologia. Ele vive e age em seu próprio mundo ideológico e não apenas num mundo épico (Bakhtin, 1998:137). A sua palavra está, portanto, sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (2002:95) e é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (2002:123).

Dentro das relações institucionais da escola, vivenciamos a explosão dessas vozes que circulam nas atividades livres, nos cochichinhos da sala de aula, nos cantos escondidos, nas discussões pedagógicas, nos atendimentos à comunidade.

Não temos vaga! Computadores DEIXA EU TOMAR ÁGUA? atividades profissionais para nossa sobrevivência A gripe A. tabela de basquete Responsabilidade As críticas vêm o aluno caiu... Até quarta feira os equipamentos chegam, esperamos o retorno da secretaria de educação. a mãe não respondeu nada... as tomadas de decisão coletivizadas. o laboratório visual fotografar e revelar meu filho não tem escola! a profissionalização como lidar com a tecnologia digital? composição dos horários a servente baixou os olhos CHAMEM Os voluntários O almoço da semana passada foi um sucesso construção do esgoto uma verba federal. continuidade. Parceria de empresas da região estagiários REPOSIÇÃO promove contatos institucionais A UNICAMP GANHAMOS, DONA, MAIS UM TROFÉU documentos e fotos Liga Campineira universidade. crianças formadas para ajudar a própria comunidade o prazer e o aprender para o futuro, instrumentos musicais blog de investimento, CHEGOU MAIS UNIFORME tem mais desejos e utopias do que dinheiro. avanço das camadas cotidiano...

Nas intermitências das explosões da palavra dita/silenciada volta e meia somos surpreendidos nos silêncios dos sujeitos. Silêncios de quem teme, de quem questiona, de quem cala para obedecer, de quem silencia para transgredir.

Podemos trazer para nossa discussão a importância das sensibilidades nas relações na busca de interpretações dessas vozes e desses silêncios. Se, para Bakhtin (2002) a palavra é uma arena de luta, é o lugar das contradições entre as minhas palavras e a do outro, é preciso compreender este momento como constitutivo dos sujeitos. Cada um de nós, nesta arena, traz consigo, além das ideologias, as milhares de vozes cotidianas que nos transpassam e também nos constituem, fazendo sujeitos carregados de muitos outros.

Se há confronto ao ouvir essas vozes e esses silêncios havemos de pensar nas escolhas que fazemos em ouvir, sentir, interpretar e compreender o outro e seu lugar social. Portanto, esta escuta, precisar ser aprendida, no desafio de se perceber o outro como parte de si. Para Bakhtin (1997b)

> ... todas as palavras são alheias, com exceção de nossas próprias palavras todas as demais são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para determinar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (Bakhtin 1997:383).

Ora, vivemos a utopia da construção de uma escola com princípios democráticos e de participação dos seus sujeitos, da construção da autonomia dos alunos e dos professores, porém, essa utopia só é possível a partir da escuta dessas vozes e silêncios de sujeitos autorizados ou não a participarem dessa arena de discursos e ações, sem que centralizemos os processos emancipatórios em uma ou outra figura de destaque ou liderança. Há necessidade de uma constituição de grupo, com laços de confiança, ética e integridade, que se desafiem em atos coletivos.

Para Bakhtin, a palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra–pessoal-alheia com ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal (BAKHTIN, 1992, p. 405). E, podemos dizer que tais vozes e silêncios nos povoam, gritam, imprimem sentidos múltiplos em nós, que precisam ser re-visitados, re-significados.

A escola que deseja trabalhar com a ruptura dos modelos pré-estabelecidos, precisa lançar-se a este desafio. A escola democrática pode ser re-construída a partir de sujeitos que, tolerantemente, se exponham ao risco de oferecer-se ao

outro. A alteridade, então, poderá ser compreendida como uma grande lição para a contemporaneidade e praticada em meio a vozes e silêncios.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Anna Blume Editora - Hucitec, 10ª Edição, 2002.
_____. Questões de literatura e de estética. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.
MORAES, Vinícius de. A Arca de Noé: Poemas Infantis. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 1991.

[1] Poema de Vinícius de Moraes, A Arca de Noé.
[2] Atuo como diretora educacional na EMF Gal. Humberto de Sousa Mello, Campinas, São Paulo.

Sebastiana Almeida SOUZA

Gêneros Primários e Secundários, segundo a concepção Bakhtiniana

Os gêneros do discurso – orais e escritos, incluem desde uma curta réplica de um diálogo cotidiano, um relato familiar, uma carta, até as variadas formas de exposição científica e de modos literários. Bakhtin (1952-1953/1979) distingue, ainda, os gêneros de discurso primários, constituídos de comunicação verbal cotidiana, dos gêneros de discurso secundários, que aparecem naquelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente escritas.

Assim, compreende-se que durante o processo de formação dos gêneros secundários, estes incorporam e transformam os gêneros primários que, ao serem absorvidos, perdem sua relação imediata com a realidade existente com os discursos alheios, conservando sua forma e significado cotidiano apenas no conteúdo. Sua integração com a realidade ocorre, então, através do gênero que o incorporou.

Portanto, a relação entre gêneros primários e secundários permite a explicitação do princípio dialógico da linguagem, que permaneceria dissimulado se o estudo dos gêneros se concentrasse exclusivamente sobre os gêneros secundários.

Bakhtin (1952-1953/1979:301), acrescenta que os gêneros nos são dados como nos é dada nossa língua materna, ou seja, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam.

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema de ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem). E permite-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação). Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas. Desse modo, Vygotsky (1985), faz uma relação entre gêneros primários e secundários em conceitos cotidianos e conceitos não espontâneos, sob a discussão de gêneros, ou seja, a primeira idéia é dizer que os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea, estão fortemente ligados á experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação á qual estão ligados de

maneira quase indissociável, por assim dizer, automática, sem real possibilidade de escolha. Diria mesmo que a ausência de possibilidade de escolha é o que mais se caracteriza - num nível muito pouco evoluído de desenvolvimento, isto é, precisamente antes da aparição dos gêneros secundários. Vygotsky (1985) descreve essa relação como sendo inconsciente e involuntária.

Então, podemos observar que os gêneros secundários introduzem numa ruptura importante em pelo menos dois níveis:

* Não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação, sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato;

*Isso significa que sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação; o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais.

* Há de exemplificar nesse caso a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, nessa questão, quando uma criança ensina outra de maneira natural o que sabe está no gênero primário, ou seja quando efetiva-se o aprendizado e este, consegue entender e aplicar o conhecimento nas diversas atividades, ou seja, aplicá-la de forma científica transforma-se em gênero secundário.

Vygostky (1935, p. 484) define o indício substancial da aprendizagem é o de que ela cria uma zona de desenvolvimento imediato, ou seja, suscita para a vida na criança, desperta e aciona uma série de processos interior de desenvolvimento.

Bakhtin (1997) salienta a importância de se fazer a sua inter-relação. Isso, aliado ao processo de formação do gênero secundário que irá esclarecer a natureza do enunciado e a correlação entre língua, ideologia e visões de mundo.

Há de considerar na questão de gênero primário e secundário, o estilo de fala que caracteriza um grupo social.

Gênero primário / conversão de Gênero Secundário.
Atividade de Produção de Texto

Exemplo: produção de texto, construído por um aluno com surdez em fase de alfabetização. Será analisado na perspectiva de gênero primário e secundário.

Há de considerar que fora trabalhado anteriormente a palavra **extra** na perspectiva da explicação de conteúdo referente aos direitos trabalhistas, pois trata-se de uma aluno que se encontra inserido no mercado de trabalho. Então, ao analisarmos esse texto, verificamos que inicialmente quando explicado o significado da palavra **extra** fora feito de forma simples com exemplos da vivência do cotidiano do trabalho desse aluno, houve participação através da libras do conhecimento deste referente ao conteúdo.

Ao produzir o texto com a palavra **Amor,** o aluno conseguiu fazer uma contextualização, abrangendo diversas situações para ele significam amor, enfatizando assim o que estava acontecendo em sua vida cotidiana associando a palavra extra, que fora compreendido sob diversas formas. Conclui-se que inicialmente podemos classificar como gênero primário, porém quando houve a explicação do conteúdo e que se tornou necessário para sua vida profissional, passou-se a ser produzido e compreendido amplamente, desenvolvendo assim o gênero secundário. Esse processo é visto por Bakhtin, como o processo de compreensão que só ocorre quando o aprendizado é constante, ou seja, há uma sequência de assimilação que levam ao fim de determinado tema.

Referências

BAKHTIN. Mikhail. Estética da Criação Verbal, SP: Martins Fontes, 1997(Coleção Ensino Superior);

BARROS. Diona Luz Pessoa & Fiorin, José Luiz (orgs). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade, SP, EDUSP, 1994 (Ensaios de Cultura, 7);

COSTA. Robson Santos. Linguagens Contemporâneas: Discurso e Memória nos quadrinho de Super-heróis. RS, 2007: 116 F. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em memória social, Universidade Federal do Estado do RS, 2007.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e educação*: um intertexto. São Paulo: Ática,

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura, 4ª Edição, SP, Cortez: Campinas, 1999.

VYGOSTKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Editora Social, 1985.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e educação*: um intertexto. São Paulo: Ática, 1996.

Shirlei Neves dos SANTOS[♣]; Rute ALMEIDA[♣♣]

Prática de leitura: compreensão responsiva de Bakhtin na construção do leitor ativo

1. Introdução

No que diz respeito ao ato de ler, há (mais ou menos) 25 anos, seu aprendizado no espaço escolar dizia respeito à codificação e à decodificação das formas da língua, ligadas a necessidades estritamente escolares. As discussões e preocupações acadêmicas sobre o tema, já a partir da década de 80, apontavam que o fato de as pessoas reconhecerem o código da língua escrita e saberem decodificá-lo em

♣ Mestranda em Estudos Lingüísticos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem MeEL/UFMT.

♣♣ Mestranda em Estudos Lingüísticos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem MeEL/UFMT.

exercícios específicos de uso escolar (alfabetizadas) não lhes garantia necessariamente o saber usar esse conhecimento em práticas sociais significativas e aplicadas em contextos extra-escolares. São essas considerações que fazem deslocar o eixo de ensino da língua da forma em si para o uso e reflexão.

2. Letramento

A noção de letramento pretende recobrir as práticas de ensino de leitura e de escrita que vão além do simples ato de ler e escrever conhecido como alfabetização. Ser letrado significa que o aluno sabe fazer uso do ato de ler e escrever em situações sociais concretas e específicas, muitas vezes necessárias e exigidas pela sociedade ao sujeito que se posiciona como cidadão que participa e co-constrói as relações sociais, políticas e econômicas como também culturais, por isso, significativas.

Além disso, o contexto atual exige que se ultrapasse o modelo de letramento que trata o sistema de leitura e escrita enquanto produto acabado do qual o aluno precisa apenas apropriar-se – o modelo autônomo cognitivo (Street, [1984] *in* Paes de Barros, 2005). É preciso considerar que as atividades de leitura e de escrita estão intrinsecamente relacionadas com o contexto social e cultural nos quais os sujeitos estão inseridos – o modelo ideológico social. Nessa perspectiva, o sentido do que se lê está intrinsecamente ligado a esses lugares e as práticas aí recorrentes.

Partindo dessas considerações, podemos afirmar que há vários letramentos e agências, mas a escola continua sendo a mais importante. Então, é ela que deveria ampliar e buscar abrigar as mais variadas formas de letrar de que seria possível de forma a contemplar todas as práticas de uma coletividade pertinentes à constituição de um cidadão crítico e participativo. Entretanto, o que se percebe, salientam Soares (1998) e Rojo (2004), ambas *in* (Paes de Barros, 2005), é que os sujeitos escolarizados, muitas vezes, não conseguem dar conta de práticas letradas fora da escola e, por outro lado, sujeitos não escolarizados conseguem atender às demandas sociais de letramento de forma restrita, porque limitados pela ausência de letramento escolar.

Uma das agências mais importante, não se pode negar, é a esfera artística. Aqui consideramos especificamente a canção, porque, conforme Padilha (2006) é uma "forma de enunciar especial" enquanto manifestação artística presente na cultura de todos os povos em todas as épocas e espaços. Ela sempre esteve estritamente ligada às manifestações populares desde longa data. Segundo a mesma autora (p. 85), "trata-se de um gênero que proporciona, além do prazer artístico manifesto, muitas possibilidades de interface verbal seja em termos de sentido, seja em termos de apreensão dos caracteres prosódicos de uma língua" (*ibidem*).

Ainda de acordo com Padilha (2006, p. 104), desde os anos 70, a letra de canção faz parte das práticas de leitura na sala de aula, respondendo aos apelos de se apresentar, submeter o aluno a uma diversidade textual. Questiona, entretanto, como se vem dando a leitura desse gênero no espaço escolar. A autora adverte que há limites e possibilidades no tratamento escolar da letra de canção e propõe que essa leitura se dê numa dimensão discursiva "dando relevo à compreensão e reflexão sobre os espaços de produção, circulação e recepção, bem como sobre o diálogo do material linguístico com as condições de produção" (*ibidem*). Restringir-nos-emos a esse último aspecto tendo em vista que nosso principal objetivo é mostrar como se dá a inter-relação locutor-objeto-interlocutor por meio da comunicação verbal enquanto fenômeno da vida real.

A noção de compreensão responsiva ativa de Bakhtin pode trazer muitas contribuições às propostas pedagógicas de ensino de leitura no espaço escolar.

Possibilita a orientação de nossas ações no que diz respeito ao modo como conduzimos o seu ensino na prática de sala de aula. Bakhtin assevera que é a compreensão ativa da palavra em seu sentido particular que possibilita a comunicação entre os interlocutores: "todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto..." (Bakhtin/Volochinov, 1929: 94). Sua visão de linguagem enquanto ato de realização concreta, pela interação entre os sujeitos falantes, a nosso ver, responde adequadamente às necessidades atuais de ensino de leitura, pela escola.

3. Compreensão responsiva ativa

Conceber que a dinâmica da linguagem e o seu sentido ocorrem pela interação verbal entre os sujeitos do discurso pressupõe que ambos tenham conhecimento da situação social na qual se insere a comunicação sócio-verbal, partilhem de um horizonte espacial comum e conheçam o material pelo qual a comunicação é concretizada. Tomando essas considerações no que diz respeito ao ensino de leitura, nas palavras de Faraco (2000), "o professor precisa reconstruir os determinantes contextuais – contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou ideológicas do autor - geradores do texto". A compreensão desse todo discursivo leva a um ato de resposta "toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor" (Bakhtin, [1952-53] 2003: 272). Sendo assim:

> o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente...e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores...– aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecido do ouvinte (Bakhtin, [1952-53] 2003: 272).

É assim que Bakhtin constrói a noção de sujeito enquanto um ser ativo, eticamente comprometido e responsável por suas ações e decisões e responsivo ao outro. O sujeito bakhtiniano não é passivo às relações sociais como também não age de maneira absolutamente individual. O sujeito é um ser profundamente constituído nas teias sociais, e é nessa inter-relação com o social que toma uma atitude responsiva em relação à vida, ao mundo, a si mesmo e ao outro. Citando Bakhtin "(in: Souza, 1999: 29) 'tudo neste mundo adquire significação, sentido, valor somente em correlação com o homem – com isso que é humano' (1919-1921: 61)". Esta relação apreciativa eu – outro se dá na comunicação social intermediada pela comunicação verbal realizada por meio de enunciados concretos.

Bakhtin ([1952-53] 2003: 296) define "enunciado concreto como um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo" e seus limites são determinados pela alternância dos sujeitos falantes. A noção de "alternância dos sujeitos falantes" remete-nos à questão de que o outro não pode ser considerado como um destinatário passivo que se limita a compreender o enunciado do sujeito locutor: "... esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva" (Bakhtin [1952-53] 2003: 301).

A compreensão ativa sempre ocorre seja pela réplica no diálogo cotidiano seja pela resposta silenciosa de efeito retardado mais próprio aos diálogos da comunicação cultural mais complexa. Ao compreender o sentido discursivo do ato

linguístico o interlocutor "concorda ou discorda (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo" (*ibidem*). A compreensão só se torna possível porque os falantes partilham o conhecimento comum do contexto sócio-histórico e ideológico. E isso engendra o ato de resposta ativa, fazendo com que cada enunciado concreto realizado em uma esfera de atividade humana específica torne-se um elo na comunicação discursiva. Uma resposta a outros enunciados que o antecederam e espera uma resposta dos que o precederem – num diálogo ininterrupto.

4. Leitura da letra de canção "Roda-viva"

A letra de música "Roda-viva" foi escrita por Chico Buarque em 1967 e lançada ao público em LP em 1968. Circulou antes como parte da trilha sonora da peça teatral de mesmo nome, de autoria do mesmo autor, encenada pelo Grupo Oficina, também pertencente ao mesmo. A numeração dos versos foi feita por nós para facilitar os apontamentos na análise. Apresentamos a letra a seguir:

Roda-viva

1 Tem dias que a gente se sente
2 Como quem partiu ou morreu
3 A gente estancou de repente
4 Ou foi o mundo então que cresceu
5 A gente quer ter voz ativa
6 No nosso destino mandar
7 Mais eis que chega a roda-viva
8 E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
1 A gente vai contra a corrente
2 Até não poder resistir
3 Na volta do barco é que sente
4 O quanto deixou de cumprir
5 Faz tempo que a gente cultiva
6 A mais linda roseira que há
7 Mais eis que chega a roda-viva
8 E carrega a roseira pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
1 A roda da saia, a mulata
2 Não quer mais rodar, não Senhor
3 Não posso fazer serenata
4 A roda de samba acabou
5 A gente toma a iniciativa
6 Viola na rua, a cantar
7 Mais eis que chega a roda-viva
8 E carrega a viola pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
1 O samba, a viola, a roseira

2 Um dia a fogueira queimou
3 Foi tudo ilusão passageira
4 Que a brisa primeira levou
5 No peito a saudade cativa
6 Faz força pro tempo parar
7 Mais eis que chega a roda-viva
8 E carrega a saudade pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda-moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração[1]

O contexto sócio-histórico de surgimento dessa letra é a instauração, no Brasil, do regime militar iniciado em 1964. Em uma conjuntura maior, o mundo vive a época das polarizações sociopolítica e econômica, a partir das quais os países são chamados a se posicionarem numa ordem bipolar: neoliberais ou comunistas, capitalistas ou socialistas, tendo como representantes antagônicos os norte-americanos e os soviéticos.

Nos anos 50, alguns movimentos sociais começam a se organizar apontando para uma simpatia desses grupos para com as causas comunistas, aproximando o Brasil do eixo soviético. É em reação a essa simpatia e ameaça comunista que surge o regime militar como forma de preservar, de qualquer maneira, os interesses da elite conservadora brasileira e, por extensão, os interesses norte-americanos. É nesse sentido dicotômico que as classes posicionam-se na luta e na defesa de um ou outro princípio de acordo com seus interesses e valores. A elite conservadora deseja a ordem secular, já os movimentos sociais emergentes clamam por mudanças.

É nesse embate de interesses ideológicos que vemos a letra em questão. E o contexto de produção no qual se insere autoriza tal visão. A peça da qual "Roda-viva" funcionou como trilha sonora foi dirigida por Celso Martinez, diretor que, juntamente com Chico e outros intelectuais, pregavam, veladamente, a volta da democracia. O conteúdo da peça teatral estava marcado por apologias à democracia e à liberdade de expressão, atitudes tidas pelos representantes do regime como socialistas e subversivos da ordem estabelecida. Em uma das apresentações da peça Roda-viva, em julho de 1968, integrantes armados do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) invadiram o Teatro Ruth Escobar, em São Paulo, destruíram parte dele e intimidaram os atores. A peça foi proibida pela censura pouco depois do acontecimento (Napolitano, 2004).

Um rápido passar pela biografia do autor também contribui para nos auxiliarmos a olhar seu posicionamento. Chico Buarque é filho de pais intelectuais, seu pai, o historiador Sérgio Buarque de Hollanda, recebia frequentemente pessoas intelectuais a casa com as quais Chico convivera, dentre elas Vinícius de Morais. O autor recebeu através dos estudos no colégio Santa Cruz de São Paulo, na cidade de São Paulo, orientação social em sua formação. No contexto sócio-histórico da ditadura militar, Chico Buarque cria arte engajada com propostas sociais e contra o regime. Através de suas músicas de protesto expressava sua esperança numa sociedade livre e democrática. Sendo, por isso, um alvo predileto dos censores da ditadura (*ididem,* 2001).

Orientados pela proposição bakhtiniana da noção de compreensão responsiva ativa de que esta adquire formas várias de acordo com o campo de atividade humana onde se realiza o enunciado concreto, como também às funções que aí

1 Álbum: Chico Buarque de Hollanda (1968). Disponível em www.tvcultura.com.br, acessado em agosto de 2009.

adquire e as condições comunicativas em que se realiza, esse enunciado concreto, situado na esfera artística, a reflete e a refrata pela forma composicional, o estilo e o tom que lhe é impresso. Entretanto, por estar direcionado à vida, o conteúdo de "Roda-viva" ultrapassa a esfera artística, sendo orientado por motivações da esfera sociopolítica.

Começamos então pelo título da letra "Roda-viva", o qual é bastante sugestivo. Prestamos atenção às duas acepções que registra o Dicionário Houaiss para darmos seguimento a nossa reflexão: *Roda-viva [Datação 1899 c.f]. S.f. 1. Movimento incessante; atividade, azáfama 2. Grande atrapalhação; barafunda, confusão***.** No contexto em que aparece na letra da canção podemos considerar as duas acepções. Na letra, ela expressa potencialmente uma ideia de movimento que provoca confusão e, além disso, quando fazemos a leitura atenta da letra, percebemos que ela recobre ou representa por meio da metáfora uma realidade/um objeto em que, na perspectiva do autor, representa a estagnação e a morte.

É interessante apontar que, na época da instauração do regime, atuava uma unidade da Policia Militar denominada Rota, a qual, devido aos atos rotineiros de truculência, tortura e a assassinatos, tornou-se símbolo da violência institucionalizada. Provavelmente o autor joga com as palavras através da substituição do fonema [d] por [t] criando a metáfora Roda que remete à Rota, a ação dessa unidade policial.

A organização formal em estrofes interrompidas sempre pelo mesmo estribilho com pequena variação de palavras, intercalados pelo refrão, torna o enunciado compacto e entrecortado, que remete a noção do movimento interno presente no enunciado de ação quebra de ação. No decorrer dos versos das estrofes há um movimento de ação por parte de determinados sujeitos "a gente" que é interrompido a partir do v. 7º de cada estrofe "Mais eis que..." até o refrão "leva pra lá" pela ação da roda-viva.

O contexto sócio-histórico de surgimento da letra e o posicionamento social do autor autorizam-nos a inferir que aquilo de que trata a letra de música é a ação de resistência ao/negação do regime militar – a "Roda-viva". É um momento de radicalização política, no qual as pessoas [a gente] são impedidas de manifestar seus desejos e decidir seus destinos. Os representantes do regime defendiam essa forma de governar como meio de "manutenção da ordem social", contra os "subversivos comunistas".

Entretanto, pelo tom expressivo do enunciado, percebemos que o autor discorda profundamente do posicionamento dos representantes do regime. O autor compreende o discurso do outro e com ele polemiza, ainda que de forma codificada. Como bem afirma Bakhtin, "toda compreensão plena real é ativamente responsiva e fase inicial preparatória para a resposta" ([1952-53] 2003: 272). Sendo assim, o autor responde ativamente ao discurso dos representantes do regime discordando dele e, por sua vez, espera uma compreensão responsiva ativa dos seus interlocutores, com os quais contam como parceiros no discurso [a gente], expressão repetida seis vezes, em três das quatro estrofes. Nesse sentido, o autor considera que seus interlocutores estão posicionados em relação a esse objeto no mesmo lugar que o dele.

Um vídeo veiculado pelo provedor de acesso www.youtube.com., quando da apresentação da música, no Festival de Música da TV Record no ano de 1967, interpretada por Chico Buarque e o Grupo MPB4, mostra a compreensão responsiva dos interlocutores de profundo compartilhamento [as pessoas cantam num misto de saudade e alegria, aplaudem], colocando-se, assim como esperava o autor, como parceiros, companheiros naquele dizer, é como se o olhar expressivo do autor sobre aquele objeto também fosse o deles. Assim, podemos inferir que a recepção positiva

com que é recebida pelos interlocutores é a resposta de que eles, conhecedores da situação porque nela inserida, juntam-se ao autor num gesto de concordância com o que diz.

O estilo do enunciado "Roda-viva" é condicionado pela esfera de sua produção – a esfera artística como também pela orientação do autor sobre o objeto do seu enunciado e sobre os seus interlocutores. A escolha de metáforas – figura da qual lança mão para representar o objeto de forma codificada, a qual só pode ser descodificada por aqueles que compartilham da situação de produção do seu enunciado – é própria da linguagem artístico-literária. O autor usa toda a simbologia da linguagem literária, envolvendo de referências ingênuas o objeto de seu enunciado – brinquedos de criança – mas que no fundo aponta para algo muito sério e que o incomoda.

Reflete também a orientação do autor em relação ao objeto do seu dizer – o regime. Referir-se ao objeto de forma codificada, cifrada é também condição para evitar possíveis censuras e até mesmo tortura, pois viviam sob o ato AI-5, sob o qual a tortura foi legalizada. Assim é que roda-viva, palavra de um campo semântico usualmente estranho à ditadura, passa a representar esta última; da mesma forma os versos "Faz tempo que a gente cultiva/A mais linda roseira que há" pode estar referindo-se à democracia que supõe a liberdade de seus cidadãos de ação e decisão, a qual foi carregada pra lá, objeto de desejo e a saudade da qual alimenta a luta contra o regime.

Nesse sentido, o autor não é um falante passivo que se restringe a compreender. O autor tem consciência de sua situação e de suas condições: sabe que vive sob um regime sociopolítico que o impede de agir e expressar suas ideias e opiniões. E a tomada de consciência, como afirma Bakhtin, por um sujeito socialmente organizado, "pode tomar a forma do protesto" (1929: 115), assim, responde ativamente: "A gente quer ter voz ativa/No nosso destino mandar", isto é, nega as pretensões dos enunciados do Outro ao qual se opõe, resistindo a eles: "A gente vai contra a corrente/Até não poder resistir", ainda que a luta tenha na tessitura de força do regime, pouca dimensão: "Na volta do barco é que sente/O quanto deixou de cumprir". O sujeito posiciona-se sempre ativamente em relação ao outro.

O tom da resposta compreensiva ativa de discordância/negação das ações do regime ditatorial deixa transparecer nas marcas lexicais e gramaticais selecionadas pelo autor. O tom de dor e tristeza é marcado pelas palavras (partiu, morreu v. 2 I), (ilusão, saudade, vs. 2 IV); a estagnação (estancou, v. 2 I), (deixou de cumprir, v. 4 II,), especialmente marcada pelo estribilho repetido no final de todas as estrofes (Mais eis que chega a roda-viva/E carrega... pra lá, (v.s 7 e 8)). Esse estribilho introduz o movimento contrário a ação de resistência do autor e, por vir no final de cada estrofe, a ação do movimento representada no estribilho é mais forte à ação do autor, apontando para a sensação de desolamento em relação à situação.

O protesto é ativo, mas, talvez, "não seguro de si" (Bakhtin, 1929: 116). Conjeturamos que isso ocorra devido ao fato de ter consciência que um determinado grupo social domina ou faz prevalecer, inclusive pela força, seus valores e interesses em detrimento de todos os outros grupos sociais que compõem a sociedade, faça com que o autor reaja ativamente, mas não seguro, pois está confuso e atrapalhado pelo turbilhão da "Roda-viva". Ainda assim, ele insiste na resistência e na negação do regime, marcas deixadas pelas escolhas lexicais negativas (a gente vai contra (v. 1 II)), (não poder (v. 2 II)), (não quer... não Senhor (v. 2 III)), (não posso (v. 3 III)); e escolhas lexicais de ação (quer... voz ativa (v. 5 I), toma a iniciativa (v. 5 III)); e, a "saudade cativa", (v. 5 IV) alimenta a luta e o confronto de resistência ao regime/seus representantes.

5. Conclusão

Assim, a "roda-viva" contrariamente do que se espera enquanto movimento dinâmico, vivo, provoca no autor uma visão contraditória – é movimento de estagnação e morte. Isso se deva, talvez, ao fato de a profusão de ações (perseguições, censuras), por parte do regime, provoque uma confusão na percepção da realidade, por consequência, confusão mental que o autor vê como distúrbios sentimentais. Ainda que o movimento da roda-viva, do regime torne confusos os sentimentos do autor: "O tempo rodou num instante/Nas voltas do meu coração [refrão]", podemos concluir nossa análise afirmando que, ainda nas condições mais radicais e difíceis de ação e expressão, o sujeito sempre será um respondente ativo em relação aos outros. Ao realizar esse movimento de leitura de um enunciado específico, pretendemos ter contribuído para as reflexões em torno do ensino de leitura numa perspectiva lingüístico-discursiva na formação do leitor ativo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem, 1929 (trad. ing. p/ port. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 5ª ed., São Paulo: Hucitec, 1990).

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). Os gêneros do discurso. In: Estética da Criação Verbal, 1979 (trad. port. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2006).

FARACO, Carlos Alberto e CASTRO, Gilberto. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. Curitiba: PR (15), s.p. 2000.

LUNGARETTI, Celso. Rota continua exautando a ditadura militar. Retirado de: www.direitos.org.br, acessado em: 17.09.2009.

MPB4 e Chico Buarque. Roda-viva. Disponível em: www.paixãoeromance. com/60decada. acessado em agosto 2009.

NAPOLITANO, Marcos. A arte engajada e seus públicos (1955/1968). *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro 928), 2001, p. 103-124.

_____. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância poética (1968/1981). *Revista Brasileira de História*. São Paulo (v. 24, n.º 47), 2004, p. 103-126.

PAES DE BARROS, Cláudia G. Letramento Digital – considerações sobre a leitura e a escrita na Internet. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT (12), p. 133-156, 2006.

PADILHA, Simone J. Limites e possibilidades do ensino-aprendizagem do gênero canção no ensino fundamental: alguns elementos para reflexão. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT (12), p. 83-106.

Poesia ponto.com. Retirado: www.tvcultura.com.br/aloescola/literatura/poesias, acessado em agosto 2009.

SOUZA, Geraldo Tadeu. Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 1999.

Vídeo - MPB4 e Chico Buarque. Roda-viva: www.youtube.com, acessado em agosto de 2009.

Sueli Maria Ramos da SILVA (Departamento de Linguística – Universidade de São Paulo - USP)

O sujeito divulgador constitutivamente dialógico

Este trabalho tem como fundamentação teórica os conceitos desenvolvidos pela teoria do Círculo de Bakhtin.

Partindo do princípio dialógico da linguagem, tal como proposto por Bakhtin (2003), reconhecemos o sujeito da enunciação constitutivamente dialógico. A teoria do Círculo de Bakhtin destaca-se por sua natureza interdisciplinar, obtida mediante uma formulação conceitual não restrita a uma única disciplina acadêmica. O que caracteriza as especificidades dessa teoria é a noção do enunciado concreto, dialógico, o "discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso" (BAKHTIN, 2005, p.181). Para Bakhtin, todos os campos (esferas) da atividade humana estão impregnados de relações dialógicas. A metalinguística, síntese do projeto do Círculo, tem por objeto o estudo das relações dialógicas estabelecidas nos enunciados: "ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias" (BAKHTIN, 2005, p.183).

A noção de esfera da comunicação discursiva, noção que será determinante nesse trabalho, é compreendida na teoria do Círculo como um nível de coerções ideológicas, de acordo com a lógica de um determinado campo/esfera (religião, ciência, literatura, etc.).

Conforme salienta Bakhtin, ao longo do estabelecimento da definição da problemática dos gêneros do discurso, todos os campos da atividade humana, nas suas mais diversas manifestações, ligam-se ao uso da linguagem. O caráter e as formas desse uso são tão multiformes, quanto os campos da atividade humana.

Por conseguinte, o emprego da língua se efetua por meio de enunciados que refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana. Os gêneros do discurso apresentam uma riqueza e variabilidade infinitas, pois são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana "e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida em que se desenvolve e se complexifica um determinado campo" (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Cada um dos campos de utilização elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados "gêneros discursivos", caracterizados por uma estrutura composicional, uma temática e um estilo. A temática é característica da esfera de sentido e diz respeito ao assunto de que trata o gênero. A estrutura composicional é representada por meio da estrutura apresentada pelo texto. O estilo, segundo Bakhtin (2003), refere-se às marcas lingüísticas exigidas por um determinado gênero e que o caracterizam.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p.266).

Estabelecemos, dentro do campo discursivo religioso, subconjuntos de formações discursivas, que correspondem ao espaço discursivo de divulgação religiosa.

A escassez de trabalhos que já teriam versado sobre esse tema, somada à presença cada vez mais constante do discurso religioso em todos os tipos de mídias atuais, foram determinantes para a escolha do nosso corpus de pesquisa. A determinação do corpus, dadas às singularidades do discurso religioso contemplado, nos permitiu a construção do termo discurso de divulgação religiosa (Cf. RAMOS-SILVA, 2007) como categoria de análise. Haveria uma distinção entre gêneros que se podem considerar como pertencentes à divulgação religiosa e outros gêneros específicos do domínio estritamente religioso? Essas são algumas das questões que procuramos elucidar por meio de nossa pesquisa.

A própria noção de divulgação, por sua natureza dialógica, apresenta influência do destinatário (público alvo presumido) na maneira como o enunciado estrutura-se composicionalmente e estilisticamente.

Conceberemos, assim, os discursos de divulgação caracterizados pela propagação e difusão de saberes, crenças, ideais, valores e pontos de vista, de uma formação discursiva determinada.

Tomando, especificamente, a divulgação religiosa, da qual nos ocupamos em nosso estudo, verificamos que as crenças partilhadas por esse discurso são inseridas em uma natureza informativa.

Observamos nesse discurso a imbricação entre saberes de crenças (avaliativos e apreciativos) e saberes de conhecimento (informacionais). A interpelação do outro é determinada para fazer com que esse "outro" compartilhe determinados julgamentos sobre o mundo (relação de cumplicidade), após realização do julgamento epistêmico e posterior tomada de posição em relação à avaliação proposta (Cf. CHARAUDEAU, 2006, p.46).

O discurso religioso de divulgação, ao operacionalizar a dimensão cognitiva, apresenta ao homem um programa de ação por meio da execução de um fazer persuasivo, ou seja, por meio da proposição de um dever-fazer ao destinatário.

Dessa maneira, a descrição dos mecanismos de construção do sentido nos enunciados enfeixados pelo discurso religioso e pelo discurso de divulgação, e que entendemos como cenas enunciativas complementares, nos permite compreender a instituição de um pacto fiduciário diferenciado no que corresponde à socialização do conhecimento que se refere a esses dois discursos.

Feitas essas considerações iniciais, tomemos, por conseguinte, a função referencial própria aos discursos de divulgação, para que possamos estabelecer a hipótese preliminar a respeito dos discursos de divulgação religiosa.

Para a elaboração dessa hipótese preliminar, tomamos como base os estudos de Bueno (1985) e Grillo (2006a, 2006b), concernentes ao discurso de divulgação científica.

Bueno (1985) realiza a oposição entre dois tipos de discursos: disseminação científica e divulgação científica (BUENO, 1985, p. 1421). A disseminação científica (especializada) teria como característica a presença de um código restrito, sendo voltada ao público alvo de especialistas. Ela poderia ser de dois tipos: a) disseminação intrapares (circulação de informações científicas e tecnológicas entre especialistas da área); b) disseminação extrapares (circulação de informações para especialistas situados fora a área objeto de disseminação). Já a divulgação científica, segundo o autor, "compreende a utilização de recursos técnicos e processos para a veiculação de informações científicas e tecnológicas para o público em geral" (BUENO, 1985, p. 1421).

Contrariamente ao que estabelece Bueno (1985), não nos utilizamos da diferenciação entre disseminação e divulgação. Utilizaremo-nos, tão somente, da noção de divulgação no estabelecimento da noção de discurso de divulgação proposta.

Procuramos demonstrar como se processa no enunciado o conjunto de pontos de vista e, por conseguinte, o diálogo entre as esferas determinada pela atitude responsiva, discordância, controvérsia, ética e tomada de posição. Para isso, procuramos demonstrar como se articulam as especificidades dos recursos estilístico-composicionais empregados no enunciado para a organização do conteúdo semântico-objetal do enunciado, bem como as formas empregadas para incorporação, apreensão e contestação do discurso alheio. Desse modo, passamos a designar a noção de discurso de divulgação religiosa, ao conceito pertinente à cena

enunciativa proposta pelos gêneros doutrinários (artigo jornalístico de divulgação religiosa, catecismo, encíclica, livro instrucional, brochura de estudo bíblico, etc.). O espaço discursivo de divulgação religiosa é descrito por apresentar uma cena enunciativa que propõe fazer-crer, e mais do que isso, uma cena que propõe fazer-saber, ou seja, doutrinar conforme determinado modo de vida, tido como o apregoado pelos valores de uma determinada formação ideológica.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original russo.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. 3ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. Original russo.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo Científico: conceito e funções. Ciência e Cultura. São Paulo: SBPC, vol. 37, n.9, p. 1420-1427, set. 1985.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso das Mídias. Trad. Angela M.S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006. Original francês.

GRILLO, S.V.C. A divulgação científica na esfera midiática. Intercâmbio (CD-ROM), v.15, p. 1-10, 2006a.

_____. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006b.

RAMOS-SILVA, Sueli Maria. O discurso de divulgação religiosa materializado por meio de diferentes gêneros: dois ethé, duas construções do Céu e da Terra. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18102007-145252/>. Acesso em: 01 out. 2009.

Tania CELEDON

Titulo: O gênero primário-cotidiano na literatura

Introdução

> *"Ensinar uma língua estrangeira não pode ser interpretado como simplesmente ensinar língua. A língua é, primeiramente, um meio de comunicação. Dentro desse contexto, a lingua deve permitir e facilitar nossa expressão, assim como possibilitar nossa compreensão da diferença e da diversidade".*
> (FERREIRA, Claudia Cristina - Universidade Estadual de Londrina CAPE)

O curso de coloquial na aquisição da aprendizagem de uma língua estrangeira auxilia a integração do ensino possibilitando, assim, a compreensão da diferença e da diversidade da língua. Entende-se que a língua é um meio de comunicação onde a questão coloquial permite a facilidade de expressão.

A linguagem coloquial pode ser utilizada também com o propósito de reproduzir simultaneamente uma sociedade, despertando o interesse do aluno na literatura para adquirir novas descobertas e visão ampla de uma comunicação. Esta visibilidade abrangente facilita a compreensão da linguagem enriquecendo o vocabulário e objetivando a importância do sentido coloquial e na literatura e na produção de textos. E através do sentido simples da linguagem que podemos decifrar com percepção que o idioma envolve sem infinidade fazendo com que o individuo decifre

cuidadosamente observando que a linguagem e a literatura estão entrelaçadas num processo coletivo no dia a dia.

> Trata se da comunicação na vida cotidiana. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela esta diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas (Bakhtin. Marxismo, p 37).

Objetivo

O objetivo deste trabalho visa apresentar o uso coloquial em duas obras literárias; La tia Julia y El escribidor - Llosa, Mario Vargas, Eva luna - Allende, Isabel.

Escolhemos estes autores porque fazem parte da literatura hispanoamericana contemporânea e possui uma característica visível da linguagem coloquial dentro de sua obra. Observamos porem, atenciosamente que o coloquial na literatura contemporânea possui muito mais semelhança com a realidade do que podemos imaginar, o que auxilia o estudo de uma LE. O professor aproveita esta linguagem, estimulando o aluno na analise coloquial para diminuir as dificuldades do estudo de uma LE.

> Assim liberto da escrita nobre, o artista volta-se para uma forma prosaica de dizer, feita de palavras simples e que, inclusive, admite erros gramaticais, conforme Oswald de Andrade preconiza no manifesto da poesia Pau Brasil, de 1894. (Gonzaga-Sergius - Característica da literatura modernista:- linguagem coloquial, UFRGS).

Através deste estudo podemos ver a motivação dentro da sala de aula auxiliando a construção da linguagem em língua estrangeira num contexto cotidiano que está muito mais perto do real que o clássico e padrão de uma literatura de outra época. Observa-se, porem, que este estudo lingüístico estimula o aprendiz de uma LE proporcionando amplitude de vocabulário e despertando o interesse do estudo da língua, visando que o coloquial encontra-se em vários aspectos da vida e dentro de muitas revelações. Isto se encontra na análise de Bakhtin como gêneros primários.

> Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua "ubiqüidade social". Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas revelações de caráter político, etc. (Bakhtin, máxismo e filosofia da linguagem, pag 37)

Vemos então o coloquial como parte do cotidiano popular, sendo diferente da linguagem padrão empregada oralmente dentro da sociedade. Isto atualmente encontra-se em muitas obras literárias contemporâneas, devido a sua informalidade e a toda carga emocional expressiva. Esta linguagem ajusta-se na compreensão e na forma de ver o mundo de um povo, o que nos auxilia no processo de ensino e aprendizagem de uma linguagem mostrando interdependência cultural.

> Estas formas de "décimos" de apresentarmos ante los demas, de constituirnos em los otros de los atros, vantrazando La trama de nuestra identidad que se afirma en La diferencia e história que se contituye por un entrecruzamiento de vocês que luchan por ser reconocidas em un acto permanente de narricion. (hachen, 2004).

Parece-nos importante apresentar aos alunos do 4º ano as características da linguagem coloquial da literatura moderna, alem das inovações naturais da

linguagem onde se apresenta espontaneamente, mesclando expressões da língua padrão em termos populares.

Sabemos porem, que a linguagem coloquial faz parte do cotidiano onde o falante ao utilizá-la comete deslizes, por exemplo: "To com fome", no lugar de "Estou com fome", este exemplo é característica do uso constante de expressões populares e frases feitas.

> E portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam; que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.(Bakhtin, máxismo filosofia da linguagem pag 41)

Este estilo de linguagem não segue padrões rígidos, não é utilizada em documentos ou textos científicos, podemos encontrá-la em propagandas de televisão, publicidade no dia-a-dia principalmente no exterior. Pelo fato de possuir caráter subjetivo ela pode livre de formalidades criando novas expressões no decorrer do tempo tornando- se incorporada a linguagem geral. Observamos o grau de evidencia existente entre a linguagem culta e a coloquial mas há vários aspectos onde os limites não são tão claros para definir entre o culto e o coloquial. Na literatura contemporânea observa-se a relação amigável entre ambos, facilitando e elevando a compreensão do leitor.

Propomo-nos um trabalho com os alunos de LE, onde possam ser aplicadas as leituras de textos e obras, englobando comentários referentes a questão coloquial. Pretendemos obter avaliações que nos dêem referencias positiva como respostas, visando a utilização das expressões numa redação. Analisemos algumas frases das obras:

> Col:-"meti La cabeza por La ventana."
> Form:- asome La cabeza por La ventana."
> Col:- "Esos temas terrenales no Le importabran un comino."
> Form:- "Esos temas terrenales ao Le importaban.."
> Trad= comino- tempero culinário bem muido que dentro dessa frase chega a esconder-se como metáfora para dizer abertamente o "nada" da questão.
> Col:- "este Don Mario , siempre jodiendome El estilo."
> Form:-"Este Don Mario, siempre fastidiandome El estilo.."
> (LLosa, Mario Vargas- La tia Julia y El escribidor, cap. II)

> Col:-..., em los cuales a algunos se les solto La lengua y hablaron..."
> Form..., em los cuales muchos sintieron deseos de expresarse y hablaron..."
> (ALLENDE, pag 18)

> Col:-..., Para que ella los cogiera al vuelo antes que tocaran el suelo".
> Form:..., Para que ella los cogeira rapidamente antes que tocaran el suelo".
> Obs:- vuelo, significado de "rápido" na frase.
> (ALLENDE, Isabel –Eva Luna, pag 18)

O professor deve estabelecer seus objetivos em relação ao grupo, entretanto deve conhecer os objetivos gerais de seus alunos para que os mecanismos que utilizam sejam eficazes do sentido de motivá-los de forma embasada. (Durão, Adja Balleno de Amorin Barbieri Lopes; Ramos, Silvana Sabino; Consalter, muzayan salter - Universidade Estadual de Londrina)

Conclusão:

Como vemos a motivação é fundamental na aprendizagem de uma LE, o conhecimento da linguagem coloquial que pode ser motivadora dentro da oralidade a escola, facilitando a compreensão e expandindo conhecimento. No entanto notamos que língua e cultura não podem ser separadas. Acultura encontra-se presente na escrita, na literatura e na compreensão oral. A linguagem coloquial supõe em geral o dialogo e muito raramente ao monologo, com isto inclui-se que a linguagem formal possui caráter objetivo, enquanto na informal trata-se do fraternal, da motivação e da integração.

Referências

ALLENDE, Isabel. Eva luma, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1987.
BARKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Ed Hucitec, São Paulo, 1992.
LLOSA, Mario Vargas. La tia Julia y El escribidor. Biblioteca de bolsillo, septiembre, 1988.
Hachen, Rodolfo Raul. AL Xeple. Anais do encontro de professores e línguas estrangeiras - cultura diversidade e o ensino de língua estrangeira. Universidade estadual de londrina, 2002.
Gonzaga, Sergio. publicação eletrônica. Mensagem recebida por.
http://educatema.terra.com.br/literatura/modernismo

Tatiana Aparecida MOREIRA

No embalar da multiplicidade de vozes contemporâneas: a alteridade

Embora Bakhtin e o Círculo não sejam nossos coetâneos camaradas, o que eles escreveram pode ser assim considerado, ainda que seus escritos remontem ao início do século passado. Como já é de conhecimento dos muitos estudiosos dos postulados bakhtinianos e do Círculo, a abrangência, nas diversas áreas de conhecimento, de sua obra dá-se, em vários níveis e aspectos, principalmente no que tange ao dialogismo, mola propulsora de seus estudos. Faremos, então, algumas incursões em distintos terrenos, como o da tecnologia, o da educação e o da música, neste pequeno diálogo que manteremos com essas vozes.

Nada mais atual do que a consolidação da internet como um dos principais veículos de informação, entretenimento, negócios, enfim, como canal de relacionamentos nas mais diversas formas, seja o empresário que, ao anunciar seu produto, em determinado site, tem por objetivo a aquisição desse produto pelo consumidor, seja o internauta que está ali teclando com seu amigo em um site de bate-papo. Nesse processo está presente o dialogismo e se percebe o que Bakhtin (1995, p. 113) mencionava sobre o fato de que "[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém". Assim, a palavra, representada por tudo aquilo que está presente em um site, anúncios, informações, propagandas, entre outros, é a ponte lançada entre o site e quem está por trás dele, o webdesigner, profissional que elabora um website, e quem solicitou a sua produção, um jornal de grande circulação, por exemplo, e o outro, o internauta, que o acessa, estando ambos em atitude responsivo-ativa (BAKHTIN, 2003).

Prosseguindo o nosso diálogo com as vozes da atualidade, os profissionais da educação, principalmente o professor, são regentes de uma orquestra nem sempre

fácil de ser conduzida, porque a educação já é dialógica por natureza, uma vez que toda a atividade verbal tem como base disseminar a "palavra de outrem" e a "palavra que parece ser a de outrem" (BAKHTIN, 1995), situação vivenciada nas escolas das diferentes regiões de nosso país. Dessa forma, como dizia Guimarães Rosa, em seu livro Grande Sertão: Veredas, de 1956, toda ação principia por uma palavra pensada, pegante, que vai rompendo rumo. No entanto, a condução das ações executadas no cotidiano escolar e os rumo(re)s que a educação do século XXI irão percorrer são difíceis de se saber, mas o que se experiencia, muitas vezes, em meio a heterogeneidade e a diversidade que representa a escola, é uma "terceira margem do rio". Rio de águas brandas, caudalosas, revoltas e (des)encontradas com as quais nos deparamos e temos que nos adaptar e enfrentar para que consigamos estar, pelo menos, não à margem do sistema educacional, mas entre o rio e suas margens, metaforicamente representados pelos diversos sujeitos participantes do processo educacional.

O campo musical é amplo e complexo e não nos deteremos aos seus meandros e suas particularidades, uma vez que não vamos discorrer sobre isso. Apenas faremos alguns apontamentos sugeridos por Napolitano (2005) ao se analisar canção. Especificamente, utilizaremos, em nossa explanação, raps. Estes estão inseridos em um contexto, chamado movimento Hip Hop que conta com outros elementos, o break, a dança com muitos passos que surgiram na tentativa de se imitar os feridos em combate no Vietnã, o graffiti, as artes plásticas feitas pelos grafiteiros, o rapper ou MC (Mestre de Cerimônia) que produz e canta os raps, e o DJ, responsável pela mixagem dos sons. É um movimento em que a crítica, o questionamento, o protesto e a reivindicação fazem-se presentes, principalmente nos raps.

Pode-se dizer que entre MCs e raps é estabelecida uma correspondência que se dá em nível exotópico. Conceito bakhtiniano bem explicitado por Amorim (2006, p. 101), o qual "[...] designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e aquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro". Exemplificando para que essa relação fique mais clara, mostraremos alguns trechos do rap "Da ponte pra cá", do CD duplo Nada como um dia após o outro dia, de 2002, do grupo Racionais MC's. Nesse rap, inicialmente, um profissional da "Rádio Êxodos", aos 23 minutos de um novo dia, manda um "salve" aos "manos", tendo ao fundo uma canção black music com os dizeres "excelent good night". Antes de o locutor do rap começar a cantar, ouve-se um som de ave de rapina. O refrão "Não adianta querer, tem que ser tem que pá/O mundo é diferente da ponte pra cá/Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar/O mundo é diferente da ponte pra cá" é cantado por uma voz desfigurada. De uma maneira geral, nesse rap, é relatado o cotidiano difícil de quem mora "da ponte pra cá", a Ponte João Dias, localizada na Zona Sul de São Paulo. Há, nesse rap, a saudação a alguns "manos" e a algumas "quebradas":

> A lua cheia clareia as ruas do Capão,
> Acima de nós só Deus humilde né não? né não? [...]
> Sempre ouvindo um rap para alegrar a rapa [...]
> Nóis aqui, vocêis lá, cada um no seu lugar.
> Entendeu? se a vida é assim, tem culpa eu? [...]
> E cada favelado é um universo em crise [...]
> Ninguém quer ser coadjuvante de ninguém [...]
> Da ponte pra cá antes de tudo é uma escola [...]
> Procurada viva ou morta a perfeição
> Errare humanum est, grego ou troiano,
> Latim, tanto faz pra mim: fio de baiano [...]

Mas firmão né, se Deus quer sem problemas,
Vermes e leões no mesmo ecossistema [...]
Senhor guarda meus irmão nesse horizonte cinzento,
Nesse Capão Redondo, frio sem sentimento [...]
É o estilo favela e o respeito por ela
Os moleque tem instinto e ninguém amarela.
Os coxinha cresce o zóio na função e gela. (Da ponte pra cá)

Assim, nesse rap, pode-se observar que

> 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 aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294-295)

Fizemos apenas algumas incitações sobre três campos distintos em nossa atitude responsiva para com eles, mostrando a relação de alteridade que mantêm com seus "outros", pois "a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso (BAKHTIN, 2003, p. 348). É claro que há mais a se falar, mas encerrarmos, momentaneamente, nosso diálogo com essas vozes, citando, mais uma vez, Bakhtin (1995, p. 41):

> [...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Referências

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
_____. Estética de Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
NAPOLITANO, Marcos. História & Música – história cultural da música popular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
RACIONAIS MC's. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo: Unimar Music, 2002. 2 CDs.

Valdemir MIOTELLO

Pensar é dever! E pensar já é tomar posição!

Nesse período de preparação para o "Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009", todos nós que vamos participar certamente temos sido provocados a pensar sobre os temas propostos. Que pensares eles nos despertam? A que compromissos eles nos convocam? Como todos, também estou provocado a pensar, e pensar

bakhtinianamente. Enumero alguns pensares que foram me tomando de assalto neste período:

a) *Pensar é dever* – Lendo "Para uma Filosofia do Ato Responsável", que o grupo vem traduzindo, este é o pensamento mais forte que Bakhtin nos passa. É um texto da juventude, fortemente filosófico, discutindo muito de perto com Kant, e nele Bakhtin insiste muito: não podemos fugir do ato de pensar.
b) *Pensar é necessidade ética* – Pensar não é uma necessidade lógica, mas antes uma necessidade ética, responsável. Pois que ocupo um lugar único, que jamais alguém ocupou, ocupa ou ocupará. E deste lugar de onde eu vejo os acontecimentos ao meu redor, de onde eu penso, esse pensamento é necessário, pois ninguém mais vai poder fazer isso. O sujeito é convocado a pensar.
c) *Pensar é responder e assinar* – O sujeito que pensa um pensamento se põe em relação de alteridade. Ele responde ao outro. Respondibilidade. Estabelece uma inter-ação. E também ele assume uma responsabilidade. Ele assina. A assinatura o compromete em definitivo.
d) *Pensar é se arriscar* – O ato responsável é um ato no qual o sujeito se revela, e também no qual ele se arrisca por inteiro. Responsabilizar-se é viver um não-álibi. Não tenho uma razão sequer para não me revelar e não me arriscar. Totalmente.
e) *Pensar é reconhecer a existência singular na relação com a universalidade* – O pensamento universal não dá guarida à existência singular. Ele só existe na singularidade, e o existir único o valora, o ilumina. É deste lugar único que tudo existe.
f) *Pensar é não ser indiferente* – Pensar um pensamento implica não ser absolutamente indiferente a ele. Pensar um pensamento já é tomar posição. Tomar posição em relação ao outro, ao pensar do outro. Acho meu lugar exclusivo no mundo apenas nesta relação.

Hoje vivemos crises. Bakhtin também fala de crises. Daí ele falar mais forte da exigência do pensar. Porque devo pensar? a) porque instalou-se uma crise contemporânea, e esta tem a ver com um abismo instalado entre o pensar e seus produtos. Pensa-se uma coisa e se age outra. Assim degrada-se tanto o pensar quanto os acontecimentos; b) porque há uma cisão entre o sujeito e o pensamento, pois o pesnar não se enraiza em um evento único, mas é um pensar difuso, sem sujeito; c) porque há uma crise do viver ético, responsável, uma vez que temos medo de doar nossa singularidade no jogo da alteridade; d) porque implantou-se uma crise expressa no necessitamento do pensar, pois cada um foge do imperativo de ser único; e) porque há uma crise da ausência do outro, uma vez que somente do meu lugar é possível instalar o outro, e se não ocupo meu lugar comprometo o outro, pois sou o único que pode constitui-lo como outro, único, singular, diferente de mim.

Por conta disso, por estas crises possíveis, também algumas imposturas podem se dar: a) um viver egoista que apaga o outro – viver a partir de mim, de meu lugar único não significa viver para mim mesmo, eu-para-mim-mesmo. Minha centralidade é um lugar de sacrifício; b) o pragmatismo e o teoreticismo apagam a vida – a ciência e o pensamento teorético somente podem ser válidos quando se convertem em um elemento da razão prática, do ato de viver de um sujeito único; c) o tecnicismo apaga o sujeito – uma valorização das tecnologias transforma o sujeito em biológico, DNAs, consumidor, produtor etc.

Desse modo, pensei que Bakhtin não nos ajuda a explicar a modernidade, nem as mazelas contemporâneas, mas antes se coloca no lugar de um pensador da resistência, da transgrediência, que tem um pensar diferente do que está hoje posto pelas ideologias

contemporâneas. Onde há um esforço pela construção da identidade, Bakhtin exige a alteridade como ponto de partida; onde a luta exacerbada pelo eu, ele põe a relação fundante Eu/Outro; onde a pauta pelo mesmo/igual, ele parte do diferente; onde o universal, ele parte do singular; onde o já-dado, ele aponta o porvir; onde a luta pela estabilidade, ele joga com a instabilidade; onde o esforço pela palavra, ela coloca a contrapalavra; na luta pela palavra enquanto minha, ele lembra da palavra alheia; para constituir/enfrentar o presente, ele cobra uma memória do passado em jogo com a memória do futuro; onde a palavra no sistema normativo, ele ataca com a palavra na inter-ação; onde a força do falar, ele lembra o poder de escutar. Tudo constituído em relação. A relação é categoria fundante em tudo. De fato, temos tudo para compreender com Bakhtin, mas no sentido de compreender/lutar por uma existência responsável, ética.

Referências:

BAKHTIN, M. Para uma Filosofia do Ato Responsável.
_____. Marxismo e filosofia da linguagem.
_____. O Freudismo.

Vera Lucia PIRES

Uma perspectiva dialógica para a reflexão sobre as relações de gênero

Esta pesquisa terá como objetivo investigar e discutir as interações entre linguagem e cultura, estabelecidas nas representações de práticas sociais identitárias, nos discursos e imagens midiáticos, além de compreender como essas representações são enunciadas e fazem sentido, configurando as relações sociais de gênero.

Analisaremos, mais especificamente, como as representações discursivas e visuais sobre a figura feminina são veiculadas pelos gêneros discursivos presentes nas manifestações sociais dos discursos do cotidiano, como os da mídia publicitária impressa, na qual se verificam as representações sociais nas linguagens verbal e não-verbal e consideram-se as diferenças de gênero subordinadas aos processos sociais.

A mídia publicitária, como objeto simbólico de representação, reflete o pensamento do senso comum, contribuindo para a naturalização de crenças e de papéis sociais, de preconceitos e de relações de poder, entre elas as relações de gênero. Julgamos que as representações sociais construídas pelos leitores são, em grande parte, influenciadas pelas revistas ou jornais que costumam ler, podendo-se afirmar que estas redirecionam ou até mesmo alteram sua visão de mundo, uma vez que refletem a ideologia e as mudanças no conhecimento da sociedade.

O aporte teórico de nosso estudo terá como base a teoria das representações sociais de Moscovici e a teoria bakhtiniana da tensão contraditória presente na linguagem. Vinculado a essa abordagem teórica, estará um procedimento metodológico que tem na análise dialógica do discurso seu suporte analítico. Procuraremos demonstrar que nos textos publicitários inscrevem-se movimentos heterogêneos tanto de aceitação como de repúdio aos sentidos arraigados no meio social.

Weslei CÂNDIDO

A atualidade de Bakhtin em "Tipologia histórica do romance"

O desafio neste curto texto é refletir sobre as ideias de Bakhtin acerca dos tipos de "romance de viagens", "romance de provação" e "romance biográfico", fazendo uma aplicabilidade ao dia-a-dia do homem contemporâneo inserido na sociedade pós-moderna, na qual várias textualidades se cruzam, imbricam-se, num intenso diálogo entre formas tradicionais de vivenciar a literatura e ao mesmo tempo nos desfazimentos de um romance pós-moderno, reflexo das perdas de todas as bases tradicionais de uma sociedade antes baseada em estruturas que se acreditavam intocáveis.

A sociedade pós-moderna, mais propriamente as editoras neste contexto agregaram ao seu rol de autores, pessoas que escrevem sobre os mais diversificados assuntos, nem todos eles de qualidade estética, mas que estarão em maior destaque nas estantes de livrarias em todo o país.

Nunca se vendeu tantos livros sobre viagens, lugares exóticos, biografias, autobiografias, histórias de santos, livros espíritas e de auto-ajuda como no contexto atual. De certa forma, estes gêneros têm sua raiz nas definições que Bakhtin deu sobre os tipos de romance. Pode parecer forçada a ideia ou apresentar-se como uma banalização das ideias do grande teórico russo, no entanto, a proposta não é baratear suas teses e sim mostrar a atualidade de seus conceitos numa sociedade em que a leitura de qualidade ficou em segundo plano em favor de um discurso da democratização da cultura para todos.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin vê o romance de viagens como aquele que coloca em segundo plano a personagem, atendo-se mais nos lugares, nos ambientes, nos espaços estrangeiros por que passam as personagens, sem haver uma mudança na forma de pensar ou agir destas ao longo do romance.

Seria como se a personagem fosse apenas um pretexto para que o leitor conhecesse vários lugares. Exemplo típico destas andanças é o romance picaresco, no qual o herói, se é que assim se pode chamá-lo, transita por diversos lugares nunca tendo um paradeiro certo, mas ao final ficando rico ou obtendo alguma graça. *Lazarillo de Tormes* é um exemplo clássico destas comendas e sua atualidade nunca foi tão grande como no século XXI. No final de suas aventuras Lázaro consegue atingir seu objetivo: parecer ser homem de bem. Na sociedade capitalista a aparência é tudo. Formas de se vestir, roupas caras, sapatos, bolsas da moda vestem pessoas elegantes que se escondem por trás destes objetos de consumo, valorizando mais a aparência do que a essência do ser.

Além é claro de lotarem as estantes das livrarias títulos sobre viagens a lugares exóticos, países estrangeiros, lugares paradisíacos apresentados por personagens conhecidos da mídia e que se deslocam da televisão para as páginas de livros que focam no exótico, no místico dos lugares para atrair a atenção do leitor. Como o personagem dos romances de viagens estas personalidades construídas pelos meios de comunicação de massa são apenas um chamariz para que o leitor viaje pelas páginas, sem se atentar muito para as possíveis mudanças de caráter que possam ocorrer nestes pseudo personagens das textualidades modernas.

Outro gênero em alta são os romances de provação ainda no século XXI. A conceituação de Bakhtin novamente não perdeu sua atualidade, mas pode ser revista nos textos que circulam pelas telas de cinema e *Best Sellers* que circulam pelos veículos de comunicação, num intenso diálogo com leitores que preferem uma literatura mais fácil de ser entendida, mais amena em seus temas.

Numa sociedade carente de bases familiares ou que ao menos vê as antigas bases abaladas por uma nova constituição social, na qual a configuração de família não é mais aquela em que um homem e uma mulher faziam o papel de pai e mãe, mas que agora se confronta com casais homo afetivos exercendo dentro do acordo entre as partes o papel de pai e mãe, não sendo mais um questão apenas de gênero, porém de opção, os romances de provação voltam a estar em alta.

Heróis de romances lutam contra as tentações do mundo pós-moderno. Elas vêem-se confrontadas pelas propostas de relações extra-conjugais, ligações homossexuais que possam afetar seu caráter, enfrentam conflitos que colocam em teste suas personalidades, sendo a resistência delas uma forma de heroísmo santo diante das tentações da sociedade pós-moderna.

> O romance de provação sempre começa onde começa o desvio em relação ao curso social normal e biográfico da vida, e termina onde a vida volta ao curso normal. Por isso, os acontecimentos do romance de provação, sejam eles quais forem, não criam um novo tipo de vida, uma nova biografia humana, determinada pelas condições mutáveis da vida. Fora do âmbito do romance, a biografia e a vida social continuam habituais e inalteradas. (BAKHTIN, 2003, p. 210-11).

Ora, levando-se em consideração que o romance de massas como *Sabrina, Bianca*, livros de Paulo Coelho e os de auto-ajuda propriamente dita reforçam uma visão de mundo tradicional, apresentando receitas de como enfrentar as tentações do mundo pós-moderno, os heróis destas histórias só terão as provações como um pequeno desvio de suas vidas normais, mas que ao final, seguindo as táticas ensinadas, a biografia e a vida social continuam inalteradas como fala Bakhtin, na prática são romances de pouca qualidade que não analisam realmente a sociedade em que estão inseridos, mas funcionam como espécies de literaturas de resistência ao mundo pós-moderno.

Outro gênero que está em alta e que Bakhtin se dedicou também foi o romance biográfico. Nunca as biografias, biografias romanceadas e autobiografias estiveram tão em alta. É um dos gêneros textuais que mais vendem. Como afirma Sérgio Buarque de Holanda em *Cobra de Vidro*: as vidas dos escritores românticos despertam mais o interesse do que suas obras propriamente ditas. Passado décadas, a realidade não mudou na verdade se intensificou. As biografias seguem o ritmo tradicional e antigo de que comentou Bakhtin:

> O *enredo* da forma biográfica, à diferença do romance de provação, não é constituído com base nos desvios em relação ao curso normal e típico da vida, mas precisamente nos elementos basilares e típicos de toda trajetória vital: nascimento, infância, anos de aprendizagem, casamento, construção do destino, trabalho e afazeres, morte, etc., isto é, precisamente com base naqueles elementos existentes antes do início ou depois do término do romance de provação. (2003, p.213)

A respeito deste comentário de Bakhtin é importante trazer à memória, neste ponto, uma fala do biógrafo Fernando Morais durante a última Feira do Livro em Ribeirão Preto (2009). Ao comentar seu processo de escrita e investigação da vida de seus biografados disse que vida de santo não tem graça, que uma hagiografia não teria motivo, pois uma pessoa como Olga, por exemplo, poderia ter uma vida desprovida de grandes polêmicas que tiraria do leitor o interesse por sua vida, o que para tranqüilidade dele a personagem se revelou uma grande heroína, defendendo ideias que poderiam mudar o mundo para melhor. Assim, como na visão de Bakhtin, a do biógrafo brasileiro, a biografia deve o ritmo normal do desenvolvimento da vida, porém deve ser provida de fatos que possam despertar no leitor a curiosidade, a fim de continuar a leitura.

A biografia deve, deste modo, revestir-se de um caráter revelador da vida do biografado, angariando o olhar do leitor sobre a vida do personagem em foco. No entanto, mesmo assim, a visão de Bakhtin é totalmente válida neste gênero hoje, pois realmente o foco não é o desvio da norma, da conduta, a tentação, no caso do romance de provação, mas como nos aspectos naturais da vida do biografado os fatos foram surgindo, mostrando que a sociedade se modernizou, mas a forma de escrita de determinados gêneros, seguem as diretrizes apontadas por Bakhtin. De forma que: "Os acontecimentos não formam o homem mas seu destino (ainda que criador) (2003, p.215).

Enfim, podemos dizer que os gêneros não mudaram, mas travestiram-se, ganharam uma roupa contemporânea, que permite voltar os olhos para os romances do passado e encontrar um diálogo de releituras, nos quais o novo permite perscrutar textualidades ocultas na forma de narrar diversos aspectos da vida sob óticas ainda tradicionais, que se renovam nas escritas de autores contemporâneos, numa intertextualidade que não pára de se preencher cada vez mais de diversas vozes, exigindo tanto de leitores mais simples como dos mais especializados e, principalmente, destes últimos um olhar atento aos "novos" gêneros que povoam as estantes de inúmeras livrarias de todo o Brasil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original russo.

José Sena da S. FILHO

Como ler um filme via processos interdiscursivos e carnavalizantes?

A perspectiva interdiscursiva em Bakhtin

Apesar de não aparecerem na obra de Bakhtin termos como: interdiscurso, interdiscursivo, interdiscursividade, intertextualidade, intertexto, estudiosos como Júlia Kristeva e José Luiz Fiorin utilizam esses termos como extensões da concepção dialógica da linguagem proposta pelo autor russo.

Júlia Kristeva é considerada a principal responsável pela divulgação dos estudos de Bakhtin no Ocidente. Em seus estudos desenvolveu uma longa discussão sobre as teorias bakhtinianas presentes nos livros Problemas da poética de Dostoievski e A obra de François Rabelais. Seu objetivo era discutir o texto literário e para isso identificou discurso e texto. De acordo com Fiorin (2006, p.163), Kristeva considera que "o discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (de textos) em que se lê, pelo menos, um outro discurso (texto)". Nas suas leituras, Kristeva identifica a noção de intertextualidade por meio da concepção bakhtiniana, em que o diálogo é a única esfera possível para a vida da linguagem, de modo que ela afirma que Bakhtin vê "a escritura como leitura do corpus literário anterior e o texto como absorção a um outro texto" (apud FIORIN, 2006, p. 163). Nesse contexto, conforme Fiorin (2006, p. 165) intertextualidade é "qualquer referência ao Outro, tomado como posição discursiva: paródias, alusões, estilizações, citações, ressonâncias, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes lingüísticas, lugares comuns, etc.".

No seu ensaio, intitulado Polifonia textual e discursiva, Fiorin (2003, p.30) conceitua a intertextualidade como "processo de incorporação de um texto em

outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo". Destaca que a intertextualidade apresenta três processos: a citação, a alusão e a estilização. A citação é um processo que "pode confirmar ou alterar o sentido do texto citado"; já na alusão, não se citam palavras, mas "reproduzem-se construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímias com o mesmo hiperônimo ou são figurativizações do mesmo tema". Quanto à estilização, trata-se da "reprodução do conjunto dos procedimentos do 'discurso de outrem', isto é, do estilo de outrem" (FIORIN, 2003, p. 30-31).

Ao tratar do termo interdiscurso, Fiorin (2006) esclarece que aparece na obra de Bakhtin sob o nome de dialogismo, sendo que não equivale somente ao diálogo com interação face a face. Não há dois tipos de dialogismo, cabe salientar, como consideram alguns autores, o primeiro entre interlocutores e o segundo entre discursos. Por esse motivo "o interlocutor só existe enquanto discurso", de modo que, há "um embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá entre discursos" (FIORIN, p. 166). Os conceitos de enunciado e discurso ora aparecem na obra de Bakhtin, como equivalentes, ora como diferentes. Por esse motivo, Fiorin (2006, p. 181) conceitua discurso como "uma abstração: posição social considerada fora das relações dialógicas, vista como uma identidade". Destaca que no processo de comunicação verbal o material utilizado são os enunciados, que são constitutivamente dialógicos. Considera, no entanto, o enunciado como interdiscurso, interior ao intradiscurso (correspondente ao discurso para Bakhtin).

Fiorin (2003) chama atenção para a distinção da noção de discurso e de texto, já que isso acarretaria a diferenciação entre interdiscursividade e intertextualidade. Esclarece, porém, que nesses fenômenos é possível perceber que em um mesmo segmento, seja ele discursivo ou textual, tem-se a presença de duas vozes. Evidencia que as relações dialógicas entre enunciados e as que se dão entre textos são distintas. Desse modo qualquer relação dialógica, permeada por uma relação de sentido, é interdiscursiva. Já na que é materializada por textos, há a intertextualidade. Salienta, ainda, que intertextualidade implica sempre uma interdiscursividade, mas o contrário não é verdadeiro, por esse motivo quando a relação dialógica não é manifestada no texto, define-se a interdiscursividade em detrimento da intertextualidade. Outro ponto importante é que ao se referir a um texto o enunciador também se refere ao discurso que ele expressa.

Fiorin (2003, p.30) conceitua a interdiscursividade como processo "em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ ou figuras de um discurso em outro". Destaca que existem dois processos interdiscursivos – a citação e a alusão. Quanto à citação, ocorre quando em um dado discurso repetem-se idéias, em outras palavras, repetem-se percursos temáticos e/ou figurativos de outros. Já a alusão ocorre quando temas e/ ou figuras de um dado discurso se incorporam e passam a servir de contexto para compreensão do que foi incorporado.

A concepção postulada por Bakhtin em que o ser humano não pode ser concebido fora das suas relações com o outro é a base da sua teoria dialógica da linguagem, sendo que os indivíduos somente podem ter acesso à realidade por meio da mediação da linguagem. Entendê-la como mediadora das relações humanas é, antes de tudo, perceber que o homem é um ser social, cuja formação se dá na relação com os outros.

Nesse contexto é que a linguagem cinematográfica é pensada. Acredita-se que a linguagem não verbal no cinema está carregada da expressividade enunciativa, onde discursos citados e aludidos ganham uma nova roupagem e são reconfigurados adequando-se a natureza da materialidade do textofílmico e, ao tipo de relação de

sentido que estabelece com os discursos e textos aos quais se refere, assim como, na sua significação intratexto.

Apontamentos sobre o processo de carnavalização

Podemos compreender que a esfera de ação do enunciado via interdiscurso perpassar o social presente nas ações da vida cotidiana, assim como, nas esferas da arte, da literatura e do cinema. É dentro dessa concepção que, em A cultura popular no Renascimento e na Idade Média: o contexto de François Rabelais, Bakhtin vai desenvolver sua tese sobre o embate ideológico estabelecido entre os sujeitos, devido aos lugares sociais que ocupam, e as aspirações desses, que tecem a teia da vida cotidiana, sempre dosada pelos padrões de classe, necessariamente hierárquicos, questões fortemente impregnadas na materialidade do enunciado em Rabelais.

Nascido em um contexto em que Bakhtin estudava profundamente a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, o processo de carnavalização foi compreendido a partir de um olhar sensível que soube ler François Rabelais. Não há como conhecer a carnavalização sem compreender suas bases fundadoras, sem (re)conhecer Rabelais, pelos olhos de Bakhtin, como tendo "um dom para o riso e um senso do mundo ligeiramente louco" (CLARK & HOLQUIST, 2004, p.322). Esse mundo poderia ser entrevisto nas imagens rabelesianas, como uma oposição

> às cerimônias oficiais sérias da Igreja ou do Estado feudal. Ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam em ocasiões determinadas. (BAKHTIN, 1999, p.4-5)

Nesse sentido, Bakhtin afirma que a compreensão dessa realidade reside no grande diferencial de Rabelais, sua íntima relação com as fontes populares, interferência direta na sua concepção artística. Rebelais foi beber na cultura cômica popular, possuidora de uma concepção artística e ideológica própria, que não se ajusta aos cânones literários vigentes desde os séculos XVI até os nossos dias.

É dessa forma que essa outra vida, essa vida não-oficial criada pelas camadas populares, criava uma dualidade do mundo. Bakhtin observa que tal "dualidade na percepção do mundo e da vida humana já existia no estágio anterior da civilização primitiva" (1999, p.5). Segundo ele, as etapas primitivas da civilização desconheciam o regime social estatal ou de classes, fato que dispunha no mesmo patamar o "sagrado" e o "profano", em que "os aspectos sérios e cômicos da divindade, do mundo e do homem eram, segundo os indícios, igualmente sagrados e igualmente, poderíamos dizer, 'oficiais'". (1999, p.5). Tais características dessa cultura persistiram de alguma maneira em períodos posteriores, fato que teve forte transformação quando o Estado e o regime de classes se estabelece, levando as formas cômicas para a categoria do não-oficial. É desse modo, indica Bakhtin, que "seu sentido modifica-se, elas complicam-se e aprofundam-se, para transformarem-se finalmente nas formas fundamentais de expressão da sensação popular do mundo, da cultura popular." (1999, p.5)

Nesse contexto, o estudioso russo aponta para a importância das festividades nas civilizações humanas. Elas sempre apresentaram um conteúdo essencial que exprimia, com sentido revelador, uma concepção do mundo. Sempre estiveram ligadas, de alguma maneira, aos períodos de crise, indicando, em uma relação de

alternância e renovação, morte e ressurreição, o clima típico que sustenta as festividades, a festa. (BAKHTIN, 1999).

É nesse contexto que Bakhtin vai fundamentar o processo de carnavalização como modo de percepção do mundo a partir de seu aspecto risível, dos modos de se relacionar das classes populares, da praça pública, do carnaval, de suas maneiras de lidar com um mundo desigual. De acordo com o estudioso russo, é na Idade Média e no Renascimento que tais características, consideravelmente importantes, são reconhecíveis, revelando que

> O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro de sua diversidade, essas formas e manifestações – as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme, etc. – possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível. (BAKHTIN, 1999, p.3)

Dentro da cultura cômica popular da Idade Média, os bufões e os bobos são as personagens características que, de certo modo, eram "os veículos permanentes consagrados do princípio carnavalesco na vida cotidiana", situada fora dos tempos de carnaval (BAKHTIN, 1999). Em Questões de Literatura e de Estética, ao enfocar a literatura medieval das baixas camadas sociais, o estudioso russo destaca, também, a importância dos bufões e dos bobos, assim como a do trapaceiro, três relevantes figuras no romance. Segundo o autor, tendo esses uma forte relação "com os palcos teatrais e com os espetáculos de máscaras ao ar livre", estão ligados às situações da vida na praça pública, sendo que "a própria existência dessas personagens têm um significado que não é literal, mas figurado: a própria aparência delas, tudo o que fazem e dizem não tem sentido direto e imediato, mas sim figurado e, às vezes, invertido" (BAKHTIN, 2002, p.275).

Nesse aspecto é notória a função de tais personagens em deixar deflagrada certas sutilezas da vida cotidiana. Elas funcionam como um grande espelho que reflete as minúcias dos espaços privados, deixando exposto um "eu", trazendo-o para a praça pública, para a coletividade, como reflexo de um "outro", imperceptível naqueles espaços privados. Além disso, essas três figuras costumam ver "o avesso e o falso de cada situação" (BAKHTIN, 2002, p.276), exatamente por pertencerem ao que é exterior a este mundo, não se solidarizando com nenhuma situação da vida existente nele.

Há, então, nessas figuras, um posicionamento de 'luta' contra "o fundo feudal e as más convenções, contra a mentira que impregnou todas as relações humanas" daquele período. Opõe-se a tal situação um bufão inteligente, alegre e sagaz, com suas zombarias paródicas, revelando uma forma sintética de denúncia e um bobo com sua incompreensão ingênua, simplicidade desinteressada contrapondo-se à hipocrisia voraz. De acordo com Bakhtin (2002, p.278), tais máscaras assumidas pelos personagens revela a luta contra as convenções,

> Elas dão o direito de não compreender, de confundir, de arremedar, de hiperbolizar a vida; o direito de falar parodiando, de não ser literal, de não ser o próprio indivíduo; o direito de conduzir a vida pelo cronotopo intermediário dos palcos teatrais, de representar a vida como uma comédia e as pessoas como atores; o direito de arrancar as máscaras dos outros, finalmente, o direito de tornar pública a vida privada com todos os seus segredos mais íntimos.

É nesse contexto que a praça pública se torna na literatura um importante agente modificador, resignificador de 'realidades'. É a cultura popular, impregnada no espaço cotidiano, que tem o poder de interferir/influenciar as narrativas mais oficializadas e seus lugares em uma dada sociedade. Sustentado por esse contexto, nas profundezas de um folclore primitivo, de ações deflagradoras de certas realidades, é que o trapaceiro, o bufão e o bobo, por meio dos gêneros medievais, diretamente ligados ao riso rabelesiano, terão suas raízes.

Em Rabelais, temos um riso estruturado nas bases da cultura cômica popular, que vai mais além, pois "não rompe apenas os laços tradicionais e elimina as camadas intermediárias ideais, ele revela a proximidade rude e direta daquilo que as pessoas separam por meio da mentira e do farisaísmo." (Bakhtin, 2002, p. 284). No intuito de quebrar com as falsas ligações consagradas pela ideologia oficial e pela religião, que impedem que as idéias e as coisas entrem em contato vivo e carnal ligados à natureza delas, no sentido de "libertar todas as coisas, permitir que entrassem numa combinação livre, característica de sua natureza", é que a carnavalização se configura como processo que põe a descoberto e (des)arruma diversos dogmas. Segundo Bakhtin (2002, p.284):

> Era necessário criar novas vizinhanças entre as coisas e as idéias, correspondentes à natureza delas, era preciso justapor e reunir o que fora falsamente desunido e afastado, e também afastar o que fora falsamente reunido. Com base nessa nova vizinhança, devia surgir um novo quadro do mundo, penetrado por uma necessidade interior verdadeira. Dessa forma, em Rabelais a destruição do velho quadro e a elaboração positiva do novo estão indissoluvelmente entrelaçadas.

Em se tratando do carnaval, no final da Idade Média e durante a Renascença, ele era simbolicamente fundamental na vida de todos do povo. Durante os festejos carnavalescos, as pessoas transportavam-se brevemente para uma outra dimensão, utópica, mas libertadora. Era uma festa bem mais representativa do que a dos tempos modernos, lá não se tratava apenas de um momento de lazer, o carnaval representava uma "cosmovisão alternativa" em que se questionava, rindo e brincando com todas as normas e padrões (STAM, 1992). Nesse sentido é que o carnaval é indiferente às diferenciações entre atores e espectadores, e inclusive ao palco. Não há platéia, nem artistas, o carnaval está disposto para todo o povo, o povo vive o carnaval, que é universal. Além disso, segundo Bakhtin, (1999, p. 9),

> Ao contrario da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autentica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulamentação, apontava para um futuro ainda incompleto.

É dentro dessa concepção do carnaval que Bakhtin constrói a visão carnavalesca do mundo, ele fala sobre um processo transformador indiferente a um sistema de regras ditador e repressor, e identifica na obra de Rabelais, as características que podem ser compreendidas como as chaves para esse processo.

Em Questões de Literatura e de Estética, o autor russo destaca sete grupos principais em que se enquadram as séries rabelaisianas: as séries do corpo humano do ponto de vista anatômico e fisiológico; séries da indumentária; séries da nutrição; séries da bebida e da embriaguez; séries sexuais; séries da morte e as séries dos excrementos. Partindo dessa classificação, Stam, em Bakhtin: da teoria literária à cultura massa, delimita doze tópicos, do qual nos deteremos a dois para o presente trabalho:

1) a noção da bissexualidade e a prática do travestismo como folga dos papéis sociais rígidos e socialmente impostos; 2) a imagem do mundo social e político como um perpétuo "coroamento" e "descoroamento", e a mudança perpétua como fonte da esperança popular.

Ao tratar da sexualidade, Stam (1992) afirma que, para Bakhtin, ela sempre existe em relação à existência geral do corpo, em relação a outras pessoas, em relação à vida social comum. Segundo Stam, a sexualidade não é visualizada por Bakhtin como uma série de close-up isolante de partes do corpo, como o falo (pênis), já que ele a vê como uma ampla tela multicentralizada, repleta de gente, como a praça que permite as atividades do povo. Desse modo, Stam (1992, p.87) chama a atenção para o fato que "o sexo é relativizado e relacionalizado, disperso através de todo o campo social".

Nessa acepção é que a prática da bissexualidade pode ser entendida como uma forma de libertação da postura sexual oficial, do hegemônico.

A bissexualidade, e até mesmo a homossexualidade, refletem o outro lado de uma conduta tida como correta, estabelecida por um regime dominante, que prevê regras e modelos de comportamento. Nesse sentido, o homo ou o bissexual é aquele que se circunscreve em uma relação corporal mista, ele não precisa estar definido, pois sua natureza é a mudança e a renovação em um novo tipo de relação com o outro, um outro incompleto, como toda relação social incompleta, como todo sistema de classes desequilibrado porque incompleto que busca equilíbrio, harmonia, igualdade. O mesmo ocorre no caso do travestismo, que prevê a mudança na imagem de exposição ao público, ao mundo. Os papéis sociais rígidos são subvertidos denotando a relação de quebra de uma dada ordem, modificando o espaço social para uma dimensão movente, não-estática e pré-estabelecida.

Em relação ao "coroamento" e "descoroamento", podemos indicar uma relação de troca numa única direção, o pobre deixa de ser pobre e passa a ser rico, sem tornar o rico pobre, mas levando todos para um mesmo patamar. Os "reis" são destronados, porque toda hierarquia foi quebrada, não há mais sobreposição. Todos são iguais, naquele espaço utópico, que pode ser demarcado por uma quebra do oficial, do supostamente hegemônico, já que não existe uma prescrição de comportamento; é um movimento de transformação, que complementa, que transforma, que contrapõe.

É dessa forma que a carnavalização nasce da idéia do carnaval, pois, segundo Stam (1992, p.88)

> O carnaval, na concepção de Bakhtin, é mais do que uma festa ou um festival; é a cultural opositora do oprimido, o mundo afinal visto 'de baixo', não mera derrocada da etiqueta mas o malogro antecipatório, simbólico, de estruturas sociais opressoras. O carnaval é profundamente igualitário. Ele inverte a ordem, casa opostos sociais e redistribui papéis de acordo com o 'mundo de ponta-cabeça'. O carnaval coroa e destrona; ele arranca de seus tronos monarcas e instala hilariantes reis da bagunça em seus lugares.

Ecoa desse modo, as vozes sociais, os modos de ver, pensar, agir, dos indivíduos, interlocutores de uma dada ideologia, situados em uma sociedade que muitas vezes exclui, reprime, rechaça vontades e sonhos.

A partir de um conceito nascido no romance de Rabelais, propõem-se, na atualidade, analisar modos de ver, pensar e agir da sociedade por meio dos (inter)discursos nas esferas das histórias em que se inscrevem. Sendo assim, a carnavalização será compreendida no presente trabalho, como um processo que se dá a partir de relações necessariamente ideológicas, entre o hegemônico e o

cotidiano, identificáveis nos processos interdiscursivos que podem ser percebidos na leitura dos textos fílmicos, portanto, dos valores refratados e refletidos nos filmes Madame Satã (2002) e Rainha diaba (1974).

Perceber o processo de carnavalização como propulsor de atitude reflexiva por meio da leitura crítica no meio social, é um exercício fundamental de (re)direcionar o olhar para entrever os discursos invisíveis presentes em diversos dizeres socialmente "corretos" e aparentemente definitivos.

Referências

AÏNOUZ, Karim. Madame Satã. Brasil [2002]

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1997a.

BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In:_____Questões de Literatura e de Estética. São Paulo: Editora Hucitec, 2004. p.211-362.

BRAIT, B. & MELO, R. de. Enunciado/ enunciado concreto e enunciação. In: _____ BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2005, p. 62-77.

CLARK, K. & HOLQUIST, Mikhail Bakhtin. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: _____ BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-192.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: FIORIN, J. L.; BARROS, D. L. de (Orgs.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade. São Paulo: Editora da USP, 2003, p. 29-36.

FONTOURA, Antonio Carlos. Rainha Diaba. Brasil [1974]

MIOTELLO, V.; NAGAI, E.; COVRE, A. et al. Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004.

STAM, R. Bakhtin: da teoria literária a cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

Rosa BRASIL

Cemitério e epitáfios: o verbal e o não-verbal imbricados nas relações de poder após a morte

Desde o início dos tempos, o homem sempre buscou gravar seus conhecimentos, hábitos e costumes de maneira a deixá-los para as próximas gerações, obedecendo tanto ao desejo de perpetuação de tradições e valores quanto também ao temor do esquecimento e do abandono; para isso recorre a diversas estratégias que garantem a continuidade e a renovação de todo o conhecimento. Com a própria morte não é diferente. As lápides mantêm o falecido "preso à terra" e, naturalmente, à estrutura ideológica vigente nesse especo. Portanto, os epitáfios constituem um registro (verídico ou não) da passagem pelo mundo daquele que já não mais existe fisicamente, preservando o cargo, a profissão e o seu valor perante a sociedade, ainda que apenas no campo simbólico. Por isso, é comum observar que cargos e profissões são ressaltados na inscrição tumular, bem como o nível de afetividade dos familiares (sobretudo quando se trata de falecidos em tenra idade), a importância dos genitores, como preservação do grupo familiar, além do prestígio que o falecido

exercia em sociedade. É com o intuito de pesquisar os discursos, agrupá-los e analisá-los segundo sua construção, tanto física quanto verbal é que este trabalho elege como local de pesquisa o Santa Izabel, um dos cemitérios mais antigos de Belém, cujas lápides, pertencentes às mais variadas épocas, permitem um estudo mais abrangente acerca dos discursos do que qualquer outro cemitério de Belém.

A partir de uma visão sociointeracionista que a comunicação verbal passa a adquirir uma função interativa, em que o ouvinte se encontra em um nível de participação equivalente ao do falante, concordando, ou discordando (parcial ou totalmente) sobre um determinado assunto, tema ou uma circunstância. Por isso, os estudos de Bakhtin mostram que tanto as atitudes de quem ouve quanto as de quem fala passam por um processo de elaboração constante durante a interação comunicativa, uma vez que de ambas as partes há a responsabilidade de completar, adaptar e modificar os enunciados prévios e o enunciado concreto do qual faz parte.

Neste contexto surge o conceito de compreensão responsiva, que nada mais é do que "a fase inicial e preparatória para uma resposta" (BAKHTIN, 1997, p. 291). Sendo assim, diferente da teoria saussuriana o ouvinte participa efetivamente da comunicação, pois que dele dependerá a adesão ou não às proposições de seu parceiro e, conseqüentemente, os rumos da conversa. E é o próprio locutor quem espera por essa compreensão responsiva, já que, não desejando uma postura passiva e desmotivadora por parte de quem lhe ouve "joga" com as palavras de modo a instigar uma resposta ativa, seja ela de acordo com seus interesses ou não.

Na perspectiva enunciativa de Bakhtin o enunciado é a peça chave da interação social entre indivíduos, passando assim a ser a unidade fundamental da comunicação. Dentre outras características, o enunciado é delimitado pela alternância entre os sujeitos falantes, o que significa dizer que é concebido a partir de uma língua em uso, na realidade viva e concreta na qual se entrecruzam os elementos verbais e os extra-verbais. Assim, não haverá relação de "diálogo" por meio de elemento abstrato (a língua), já que a transcendência do diálogo revela aspectos contextuais não contemplados pela teoria lingüística (FLORES & TEXEIRA, 2005).

É importante dizer que enunciados produzidos pelos falantes das mais diversas esferas sociais referem-se entre outros não à frase, mas a discursos. Sobre isso, Travaglia (1997, p.67) chama a atenção para o fato de que se concebe discurso como

> toda atividade comunicativa de um locutor numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do dialogo – como também o evento de sua enunciação.

O evento de enunciação é fator preponderante na compreensão intersubjetiva, pois é da relação palavra-contexto que depende o sentido do enunciado. Fora dessa relação, o enunciado se torna um elemento abstrato, puramente lingüístico, possuindo apenas seu significado descontextualizado. É por esse motivo que Bakhtin (1997a) esclarece que o que determina o processo de enunciação presente nas interações humanas é a situação social mais imediata que os interlocutores ocupam, isto é, se estão na mesma hierarquia social, se são escolarizados, entre outros aspectos.

Já na dialogicidade da linguagem, a enunciação é concebida como um fazer coletivo. O outro, nesse processo, desempenha um papel essencial, pois é inconcebível pensar no ser humano fora das relações intersubjetivas, agindo e se comunicando sozinho, sem levar em consideração os discursos alheios em situação concreta – presentes em sua bagagem cultural – e o outro, a quem direciona seu discurso. São essas relações existentes entre o eu (self) e os outros (selves) que

permeiam a concepção de dialogismo nas obras de Bakhtin. Dessa forma, entender essas relações é também compreender que a expressividade dos sujeitos (eu e os outros) "nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade real, que se atualiza através do enunciado individual" (BAKHTIN, 1997b, p.313-314).

Desse modo, a visão dialógica do enunciado pode ser definida por meio da relação necessária entre um enunciado e outros enunciados, já que é nas situações comunicativas que eles se moldam para um entendimento mútuo entre os locutores. Leva-se, portanto, em consideração, o outro, a situação em que os interlocutores se encontram e a esfera social, ou seja, o lugar social que cada um ocupa na sociedade.

Conforme Miotello (2004, p. 201) a palavra "sempre é a palavra do outro, palavra alheia, e o Eu vai buscar as palavras que usa não no dicionário ou nas gramáticas, mas nos lábios alheios e contextos alheios", nessa concepção a palavra é o meio pelo qual o outro é garantido como social, é, por conseguinte, um dos modos mais eficazes da comunicação humana e é justamente isso que a torna tão importante nas relações sociais. É da presença de várias vozes que surge então o conceito de dialogismo - a voz do outro em relação indissolúvel com o "eu" (self), atualizada pelas características individuais do self. Portanto, convém ressaltar que, para Bakhtin (1997b, p.313) a palavra existe para o locutor sob três aspectos:

> como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém, como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche eco de enunciados alheios e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou da minha expressividade.

É a partir destes três aspectos que o "eu", individual e expressivo, constitui-se na relação com os outros. É sempre a partir do contato social, da relação com o coletivo que se forma a identidade subjetiva. Ao se comunicar, ao interagir por meio dos enunciados concretos, há uma "apropriação" da palavra alheia, dos enunciados coletivos, que passam a ser em certo grau do falante que os utiliza.

Desta forma, os enunciados dos falantes são sempre antecedidos pelas vozes alheias, o que caracteriza os falantes ao mesmo tempo como seres sociais e individuais; sociais porque "tomam emprestado" do outro o discurso; e individuais porque só o usam após filtrá-los, liberando-os, por assim dizer, 'impregnados' de personalidade, de estilo, a que Bakhtin chama de expressividade.

Pode-se perceber que o processo comunicativo não é algo feito de maneira aleatória; se assim fosse, não seria possível um entendimento mútuo, pois cada falante se comunicaria de maneira desorganizada, sem atentar para elementos importantes a uma comunicação bem sucedida, como por exemplo, a posição social do interlocutor, o conteúdo e o local da conversação. Assim, pode-se perceber que a comunicação é um processo complexo, regido por leis e que – por ter um caráter organizado - ocorre sempre no interior de um gênero textual específico, tão diverso quanto são diversas as esferas da comunicação humana. Daí a importância de se conhecer os gêneros textuais, suas características e finalidades.

Os gêneros do discurso: a eterna necessidade do dizer

Os gêneros discursivos como condição primária para o processo comunicativo

Quando os falantes se comunicam, automaticamente estão inseridos em uma situação social de interação e, para que esse processo flua da melhor forma possível, utilizam-se de uma forma padrão compreensível e adequada ao entendimento

mútuo, apropriando-se assim de ferramentas de comunicação as mais variadas possíveis e são exatamente essas ferramentas que darão forma ao enunciado, encaminhando-o a um gênero específico. Por essa relação de interdependência pode-se dizer, portanto, que qualquer enunciado faz parte de um gênero e que jamais se pode pensar neste sem levar em consideração o ciclo de atividades envolvendo as condições de produção, circulação e recepção em que ele se constitui e atua. Com isso, é seguro afirmar 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. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-nos com segurança e com destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (BAKHTIN, 1997, p.301)

Desse modo, o gênero se molda de acordo com a variabilidade das circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal com o(s) interlocutor(es): "há o estilo elevado, estritamente oficial, deferente, como há o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade (distinguindo-se esta da familiaridade)" (BAKHTIN, 1997, p.302).

Segundo Bakhtin, os gêneros de cunho oficial são pouco flexíveis, pois não permitem expansões de sentimento, como o requerimento, a ata e a entrevista formal, que não necessitam de um estreitamento das relações entre os sujeitos participantes, Entretanto existem gêneros mais maleáveis, como a carta familiar, o bilhete e a própria conversação espontânea, nos quais as expressões de emoções e o grau de intimidade concorrem para o êxito do processo comunicativo.

Por essa diferença de estruturação e de objetivos, os gêneros se dividem em dois tipos: os primários e os secundários. São chamados de primários os gêneros que se enquadram no estilo familiar pelo fato de apresentarem uma interação comunicativa comum, cotidiana, simples, cujo objetivo é satisfazer uma comunicação discursiva imediata. Já os secundários são os gêneros que possuem um maior grau de complexidade; geralmente exigem maior tempo de planejamento e não possuem o imediatismo que permeia os gêneros primários, como é o caso, por exemplo, do romance, do texto científico, da palestra, enfim, dos gêneros pertencentes à literatura, à ciência, à ideologia e à filosofia, construídos dentro da cadeia científica, artística e política.

Porém, é importante mencionar que a existência da classificação em primários e secundários não significa que há um isolamento entre os dois tipos de gênero, mas sim que ambos podem se encontrar em uma relação mútua, em que os primeiros podem ser intercalados/absorvidos no segundo, principalmente quando há o surgimento de "novos" gêneros, decorrentes do avanço tecnológico. Desse modo ocorre a passagem de uma estrutura simples a uma complexa, embora isso afaste os gêneros primários do seu espaço cotidiano, já que passam a fazer parte do campo da verossimilhança, não mais da realidade.

Com relação à quantidade de gêneros existentes, ainda não há – e talvez nunca haverá – um número exato, pois, como eles fazem parte da esfera da necessidade de se dizer algo e surgem da interação entre interlocutores que estão sempre inseridos em atividades comunicativas, serão diversos quanto mais diversas forem as formas de se comunicar. Por serem ligados às necessidades comunicativas do ser humano, é compreensível a existência de um grande número de gêneros que dêem conta da eterna necessidade do homem de interagir verbalmente. Como bem diz Marcuschi (2002, p.29), "Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros".

Assim, existem gêneros com objetivos os mais diversos; há aqueles que se ocupam de apresentar um candidato a um cargo profissional como o currículo e a entrevista formal. Há os que são veículos de informações e descobertas científicas, como os seminários e os simpósios. E há aqueles que existem a partir do fenômeno natural da morte e que se destinam a homenagear os entes que partiram.

É o caso do gênero epitáfio.

Quando os mortos falam: o gênero epitáfio

Quem nunca se deparou com escritos curiosos no cemitério em um dia de finados, com inscrições como:

> Quero habitar no interior de um grão de trigo
> Onde não há nem som nem ausência
> Apenas equilíbrio
> Num permanente cantochão de estranhas vozes
> Der morada em morada serei então eternidade
> A.M. 1967
> (Jazigo da família Ruy Vieira – Alameda St. Terezinha, quadra 8-H).

Quem nunca pensou no significado de alguma inscrição tumular? E na sua veracidade?

Afinal, quais os possíveis aspectos que norteiam as inscrições tumulares?

O epitáfio é um gênero que "nasce" somente a partir da morte de alguém, por isso seu suporte é a sepultura, seu ambiente é o cemitério e seus companheiros são o silêncio, a solidão e a tristeza. Esses escritos são produzidos em um momento de dor e de perda, quando elaborados por familiares, e geralmente constituem uma homenagem ao falecido e um registro de suas ações de vida.

Os produtores da inscrição tumular são na maioria das vezes parentes e amigos, mas há casos em que os produtores são empresas ou instituições aos quais o falecido era ligado, sendo os epitáfios produzidos utilizados para ressaltar seu cargo e seu talento profissional. Há também epitáfios produzidos pela própria pessoa, que em vida lega a um responsável a inscrição que deseja ver em sua lápide, como a de Antônia Muca de Souza, por exemplo:

> Tudo o que eu não tive devo aos exemplos de honestidade de meus pais
> Deus é pai
> Deus é filho
> Deus é Espírito Santo
> Antônia Muca de Souza
> *16 – 05 – 1905 + 17- 09 - 2000

O epitáfio é, enfim, um registro que perdurará durante muitos e muitos anos.

Sobre o espaço em que se encerram as lápides, o cemitério, Paulo Henrique Muniz em seu artigo intitulado O estudo da morte e suas representações socioculturais, simbólicas e espaciais afirma que

> São espaços construídos socialmente e podem ser vistos como lugares de práticas sociais que traduzem leituras sociais (...) Tais paisagens históricas deslocam o nosso pensamento não apenas para o patrimônio arquitetônico, mas para os valores, tradições, modos de viver, conflitos e tensões, processo de enraizamento: conjunto de relações sociais, culturais, econômicas e políticas neles contidos. (p. 160-61)

O cemitério é também o reflexo da sociedade, com sua organização, sua estrutura e seus conflitos, e que o discurso presente na lápide é a prova de que o homem, tendo consciência de sua limitação terrena, transporta para os limiares da morte todo um patrimônio cultural, econômico e social, para se dar a (re)conhecer àqueles que visitam esse espaço. É uma maneira de não se despojar de sua personalidade, de seu valor:

> A análise de lápide, pedra com inscrições comemorativas de determinado acontecimento, no caso a morte, nos "fala" quem era o morto e onde ele viveu, ou ainda, o que representava para aqueles que morreram. (Muniz, p.165)

É por isso que, desde o início dos tempos, o homem busca gravar os conhecimentos, hábitos e costumes de seu povo, de maneira a deixá-los para as próximas gerações. É obedecendo ao desejo de perenidade e ao temor do esquecimento e do abandono que o homem se vale de estratégias que possam lhe garantir a eternidade. E com a morte não poderia ser diferente. É o que Muniz comprova ao dizer que

> O monumento funerário destina, entre outras coisas, principalmente e perpetuar a recordação no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte. (p.166)

Por isso, as lápides são ideais para manter o falecido preso à terra, por meio da lembrança, ainda que esmaecida pelo tempo. Os epitáfios nada mais são do que registros (verídicos ou não) da passagem pelo mundo daqueles que já não mais existem fisicamente, daqueles que já retornaram ao pó.

Quanto à organização textual, o epitáfio geralmente é produzido em letras de forma, para deixá-lo legível mesmo com o passar dos anos. Este gênero traz a numeração do túmulo e símbolos que representam o início (*) e o fim da vida (+). Há casos em que esses símbolos são substituídos por abreviações, como (N) / (NAS) para o nascimento e (F) / (FAL) para a morte.

Por mais que seja um gênero curto e conciso, visando a economia de palavras e a uma leitura mais eficaz, há casos em que esta preocupação acaba por dificultar a leitura da inscrição, como o exemplo a seguir, em que a ausência de pontuação obriga o visitante a uma segunda leitura:

> Aqui repousam Nazareth Maria de Brito Galvão
> 14-0-1900 + 13-06-1974
> João Garcia Galvão
> 07-02-1899 + 14-10-1979
> Viveram juntos plantaram suas sementes e nasceram os frutos hoje com a árvore da vida caída voltaram a estar juntos para o descanso eterno com a saudade de seus filhos genros noras netos e bisnetos.

É, portanto, com o intuito de pesquisar e analisar a peculiaridade das inscrições tumulares que este trabalho elege como local de pesquisa o Santa Izabel, uma das necrópoles mais antigas de Belém, cujas lápides – pertencentes às mais variadas épocas – permitem um estudo abrangente acerca dos discursos e de seus aspectos ideológicos.

Como primeiro caso, há o exemplo da lápide do Coronel Antônio Sérgio Dias Fontoura. As palavras identificadas em negrito são as reveladoras do cargo e da importância que o indivíduo exercia na sociedade:

Aqui repousa [sic] os restos mortais do coronel PM Antônio Sérgio Dias Vieira de Fontoura – Patrono da polícia militar do Pará – herói da campanha de Canudos. Nascido em 17 – 8 – 1864 e falecido em 25 – 2 – 1923
Que os componentes da brigada militar do Pará vejam na sua conduta um exemplo a seguir e que nunca nos delembremos de seu brilhante nome.

Esta lápide, localizada logo na entrada do cemitério, (onde podem ser observados túmulos e jazigos suntuosos) é um exemplo do que Henrique Muniz (2006) fala sobre a preservação da memória daqueles que já faleceram. No caso do Coronel Fontoura, as palavras demarcadas mostram seu cargo, seus méritos e a importância de sua existência, gravando-os na pedra a fim de que – por mais que passe o tempo e as pessoas esqueçam o que foi a Campanha de Canudos – seu nome seja sempre lembrado e automaticamente associado a esse marco da história brasileira. A fotografia dessa sepultura mostra a "grandiosidade" de sua "construção". Estética e materiais caros, como o granito preto e o bronze, fazem parte de uma composição que atribui ao falecido a mesma "imagem". É importante notar as hastes compridas, altas, em granito preto, que se sobrepõem ao túmulo em mármore branco (figura 01). No alto das hastes, uma espécie de "medalhão" evidencia a imagem do rosto do Coronel, numa clara analogia às medalhas expostas pelas autoridades vinculadas às forças armadas e á polícia brasileira. O Coronel é tal qual apresentado, emblemático; compõe a própria medalha; é "uma medalha", exposta num plano bem mais alto que o túmulo. A altura e a evidência dadas à "medalha" também "marcam um espaço" ideológico, hegemônico.

Um ponto interessante no caso do Coronel Fontoura é o que se pode chamar de invasão do espaço público, pois a homenagem da polícia militar ao "Patrono da Campanha de Canudos" ultrapassa os limites do convencional e vai até o muro que delimita o cemitério cristão do cemitério dos judeus.

Cabe chamar a atenção para o fato de que não se trata de pichação ou qualquer outro tipo de escritura que não a própria utilizada no epitáfio, ou seja, com a intenção de homenagear, ressaltar o falecido. É como se o gênero se mantivesse, mas em outro suporte (o muro) a fim de chamar mais atenção ao Coronel Fontoura. É interessante observar que o visitante aceita com naturalidade essa invasão do espaço público, talvez sem nem percebe-la. Possivelmente isso aconteça por se tratar do jazigo da Polícia Militar, mas será que veriam com naturalidade essa invasão se não se tratasse de uma figura importante? Uma outra lápide relacionada à classe social é a de José dos Santos Moura:

Aqui repousa José dos Santos Moura
José Feijão
Falecido em maio de 1933.
Saudades de sua família e seus patrões

Ao mencionarem-se os patrões na inscrição tumular, pode-se inferir que houve uma participação direta destes em algum momento da vida desse indivíduo, seja em vida, ou mesmo próximo à morte, como, por exemplo, no pagamento de medicamentos (em caso de doença prolongada), na compra da urna mortuária, ou até mesmo da sepultura. Esta hipótese toma força no momento em que se percebe que a sepultura está localizada na mesma área em que estão enterrados indivíduos de classe social mais elevada e de notória importância social, como é o caso do Coronel Fontoura e do Desembargador Manuel Buarque, falecido em 1943.

De certa forma há um desejo de tornar perene alguma boa ação feita pelos patrões citados, ainda que esta não possa ser mencionada. Caso não existisse o

interesse de autopromoção, o discurso seria outro e os patrões estariam incluídos entre os amigos do falecido, posição essa que não os destacaria na perspectiva de quem lesse o epitáfio de José Moura. Interessante é perceber que mesmo estando em uma área privilegiada e, de certa forma, possivelmente localizada ali por influência dos patrões, o maior símbolo cristão não é feito em mármore ou em algum tipo de material que denuncia uma posição privilegiada, mas de madeira simples. A cruz é mantida como representação cristã ou como alegoria típica, simbólica, do "espaço dos mortos".

Com relação à faixa etária, verificou-se o uso de diminutivos afetivos em lápides de crianças falecidas em tenra idade, além de outros indicadores da juventude. É o caso da sepultura de Brígida Soares:

> Aqui jaz [sic] os restos mortais de Brígida Pereira Marques
> 06–5–1896 + 3–5 –1907
> Saudades de seus entes queridos
> Fostes a Terra apenas uma ilusão
> E eras do alto uma grande luz
> Lá do alto brilharás entre as estrelas
> Inocente penhor do nosso amor
> Partistes chamando por Jesus
> E deixastes teus pais em grande dor

Neste caso a palavra ilusão se refere à breve passagem da criança na Terra e o adjetivo (inocente) indica a pureza própria da infância. Nessa categoria também se insere a sepultura de Keila Cristina:

> Keila Cristina
> Nossa Princesinha amada. Iluminaste nossas vidas por 15 anos e continuarás sendo o sol de nossa existência. Teus pais, irmãos e familiares

Aqui o adjetivo (princesa) seguido do diminutivo remete à idéia tanto da importância da jovem para seus familiares, quanto da pouca idade que possuía ao falecer. A referência à juventude é feita com a explicitação da idade da falecida (15 anos).

Vê-se, portanto, que a lápide é construída de acordo com a pessoa a quem se refere.

O epitáfio segundo a internet: de pesquisas sérias à tiradas de humor

Segundo o site Wikiquote – a enciclopédia de citações livres – a palavra epitáfios tem origem no grego e é formado pelo prefixo EPI, que significa posição superior e TAFOS, radical que significa túmulo. O termo formado então é "sobre o túmulo", local onde são posicionadas as inscrições tumulares.

Já segundo o Yahoo! Resposta, na sua origem, o epitáfio era uma inscrição que narrava os maiores feitos dos grandes heróis e/ou cavaleiros, nobres e reis. Esse gênero posteriormente se popularizou, passando a ser utilizado para exaltar as qualidades de qualquer pessoa ou os sentimentos de pessoas próximas.

No site Folclore Verbal, as escritas tumulares são consideradas um grande livro. Livro esse constituído de alfabeto e escrita próprios, nascido e registrado pela espontaneidade de linguagem rica e viva no plano de comunicação humana. O estado de espírito e a sabedoria que revelam são considerados surpreendentes aos

espectadores. Neste site os exemplos de lápides fazem parte de uma pesquisa feita no Cemitério Municipal de São João Batista de Olímpia, em São Paulo.

Além das pesquisas sérias, que dão conta da origem e da utilidade do epitáfio, também existem sites que se dedicam a brincar com este gênero, parodiando inscrições tumulares já existentes, criando outras conforme o estereótipo ou incentivando o auto-epitáfio, sempre, é claro, com altas doses de humor. É o caso do site Fala Sério, em que os internautas enviam os epitáfios criados, dentro da regra dos estereótipos, como os exemplos a seguir:

Do espírita: Volto logo!
Do bailarino: Dancei
Do piadista: e agora, vão rir de quê?
Do hipocondríaco: Não falei que estava doente?

Em um dos maiores sites de relacionamentos, o ORKUT, o assunto é debatido em diversas Comunidades, muitas com o mesmo nome: Epitáfios. Entre outros assuntos, há tópicos que incentivam a criação da própria inscrição tumular. Nessas comunidades, há tanto os epitáfios bem humorados, quanto os tristes e sombrios, o que revela a visão de cada membro da comunidade em relação ao fenômeno natural da morte.

Ideologia: um instrumento de poder

Ideologia: um conceito (multi) definidor

Inúmeros são os estudos e as teorias que propõem um conceito atual de ideologia. Este termo recebeu várias definições e uma delas é formada a partir da sua raiz significativa, isto é, com radical "logia" significando a ciência ou estudo de algum fenômeno e "ideo" a idéia. Tinha-se então que o conceito de ideologia era o estudo investigativo ou cientifico das idéias humanas, mas o termo também já significou crenças ilusórias, abstratas e crenças sistematizadas, concretas, estabelecidas em prol da legitimação do poder dominante.

É necessário ter em mente que a ideologia não deve ser concebida como uma ilusão, algo distante da realidade, ao contrário, longe de ser um elemento abstrato, meramente contemplativo, ela, por si só é capaz de mover, organizar e legitimar os interesses de um grupo ou de uma classe a qual está ligada. Logo, a ideologia é definida como um conjunto de idéias organizadas e acatadas por um determinado grupo, o qual por meio de signos ideológicos faz valer seus interesses e objetivos, geralmente, direcionados para a detenção do poder e dominação das demais classes. Neste sentido,

> A ideologia não é uma ilusão infundada, mas uma sólida realidade, uma força material ativa que deve ter, pelo menos, suficiente conteúdo cognitivo para ajudar a organizar a vida prática dos seres humanos. (Borges e Vieira. 1997, p. 36)

É importante ressaltar que a ideologia é real o bastante para construir e solidificar as bases sobre as quais os indivíduos moldam suas identidades, seus pontos de vista, suas práticas, atitudes e ações sociais. Se a ideologia mostrasse ao seu fiel defensor um caráter frágil, o qual não fosse digno de confiança, rapidamente seria substituída por uma outra mais consistente, crível. Desta forma,

> Qualquer ideologia dominante que falhasse por completo em harmonizar-se com a experiência vivenciada por seus sujeitos seria extremamente vulnerável, e seus representantes bem em trocá-la por outra. (Borges e Vieira. 1997, p. 27)

Para Marx, a ideologia (Nagai, 2004. p. 108) estava associada a poder político, luta de classe e apresentava-se como uma ferramenta de dominação da classe dominante. Já para a filosofia socialista, ideologia se definia como um conjunto de crenças, embasadas em um ideal de sociedade igualitária, a qual se distanciaria da exploração da classe operária, que ocupava suas vidas em uma labuta infrutífera e incessante. Para o capitalismo, o termo está associado ao livre mercado, ao lucro, à prosperidade, à inovação. Eis o caráter individualista e individualizante de tal sistema e de toda a sua pregação ideológica, a qual camufla a verdadeira busca, o real objetivo, que é beneficiar os detentores do capital.

Ao referir-se ao termo ideologia, Bakhtin (1992) amplia sua definição em relação à definição marxista, a qual percebe este conceito como instrumento de dominação, do qual a classe dominante, hegemônica, beneficia-se. Segundo a teoria marxista, somente a classe dominante é formadora e propagadora da ideologia, que se materializa por meio da linguagem e é utilizada como reguladora, manipulando as demais classes. Neste sentido, a linguagem é definida por Bakhtin (1992) como fenômeno ideológico por excelência, o qual apresenta sua face ludibriadora, enganosa, deformadora, uma vez que camufla verdades.

Já Bakhtin (apud Miotello, 2004, p 69) enfatiza que não é somente a classe dominante que produz ideologia, mas todos os grupos sociais e as ideologias produzidas são refletidas e materializadas nos enunciados concretos por meio dos quais os sujeitos sociais de todas as classes travam suas lutas, para impor seus interesses. Nesta acepção, o signo ideológico apresenta-se como instrumento de luta, de embate, de confronto ideológico, o qual garante ao signo seu caráter flexível, móvel, vivo. Sobre esta questão, Bakhtin (1992. p. 46) posiciona-se a respeito:

> Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá debilitar-se degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional vivo para a sociedade.

Assim, a ideologia deve ser vista como algo pertencente ao domínio social, carregado de história, dos valores dos diversos grupos sociais, dos sujeitos reais, que são os interlocutores das conversas sociais corriqueiras, cotidianas, as quais se organizam se materializam e se estabilizam. Desta forma,

> As palavras sígnicas serão as portadoras dos sonhos e das frustações de cada grupo social organizado, constituirão a "memória do passado" e a "memória do futuro", o relato mais fiel da vivencia e do modo de vida de cada grupo organizado (Miotelo, 2004, p.70).

A ideologia oficial e a do cotidiano: uma relação dialógica

Existem dois tipos de ideologia: A oficial (e, por conseguinte, a dominante), que busca estabelecer como verdade a concepção de mundo que interessa a seus propósitos e a ideologia do cotidiano, que é constituída a partir das relações cotidianas, nas condições de produção e reprodução da vida, defendendo concepções contra-hegemônicas. Ao passo que esta é considerada relativamente instável por ser "acontecimento", a outra é estável, uma vez que é considerada como conteúdo ou estrutura.

A ideologia oficial se auto afirma a partir das / nas superestruturas, como a educação, a mídia, as leis, as ciências, enquanto que a ideologia do cotidiano aparece pura e simplesmente no momento da interação social e se constitui,

segundo Bakhtin (1997), no predomínio da palavra que provém dos sujeitos a partir do interior bem como, do exterior, acompanhado de atos, gestos, emoções e sentidos que provém da consciência. Desse modo, a ideologia do cotidiano é determinada pelas forças sociais.

Deve-se ter em mente que a ideologia oficial e a do cotidiano não são categorias imóveis, cristalizadas, mas que estão em constante processo de deslocamento e interação. Assim, de acordo com Nagai (2004, p.113) a ideologia do cotidiano tende muitas vezes a se tornar oficial, pois

> nos espaços onde está presente a ideologia hegemônica está também a ideologia do cotidiano e vice-versa. Uma necessita da outra e sempre em relações dialéticas e dialógicas, ou seja, uma convive com a outra da mesma forma que uma transforma a outra. Em qualquer lugar que está presente um livro e um sujeito o lê, há uma resposta que corresponde inicial e necessariamente à ideologia do cotidiano, desde um pensamento, um comentário com um amigo, uma discussão, uma resposta na prova, um questionamento, um interesse ou desinteresse; e depois, a resposta cotidiana, pode ou não superestruturar-se em uma resenha, um trabalho acadêmico, uma tese de mestrado, em uma crítica literária publicada em um jornal etc.

Por esse caráter de mobilidade, deve-se ter em vista a relação dialética e dialógica que entrelaça a ideologia do cotidiano à ideologia oficial, visto que uma não existe e não sobrevive sem a outra, já que, ao mesmo tempo em que se complementam, elas se confrontam em "uma arena de luta" na qual uma busca superar a outra, sem, contudo, exterminar a rival, porque dela necessita.

Um ponto a ser considerado é a questão de se postular a ideologia como "falsa consciência", pois consoante Fiorin (2000, p. 29),

> se há inversão da realidade, a ideologia está contida no objeto, no social, não podendo, portanto, ser reduzida à consciência. Ela existe independentemente da consciência dos agentes sociais. É uma forma fenomênica da realidade, que oculta as relações mais profundas e expressa-as de um modo invertido. A inversão da realidade é ideologia. Por isso, é preciso muito cuidado ao usar a expressão "falsa consciência." Ela indica apenas que as idéias dominantes são elaboradas a partir de formas fenomênicas da realidade, não apreendendo, portanto, as relações sociais mais profundas. Essas idéias são, por conseguinte, ideologia sobre ideologia. A representação pode ser invertida, porque a realidade se põe invertida.

Verifica-se, dessa forma, que o conceito de ideologia é muito mais profundo em relação à própria epistemologia; por outro lado, dizer que a ideologia dominante se sobrepõe aos demais por meio dessa "falsa consciência" é o mesmo que dizer que o outro não se manifesta. Verifica-se que há um processo de interação e que nenhum dos sujeitos estão mergulhados em uma "névoa" de "falsa consciência", visto que os sujeitos da enunciação concreta travam batalhas sociais e políticas no seio dos signos, significados e representações.

Sendo assim, não há uma "falsa consciência", pois se há uma subjugação ou aceitação à determinadas ideologias, é porque elas em parte conseguiram ser eficazes, ou seja, houve um trabalho processual acerca do Outro, do cotidiano, daquilo que o outro experiencia e processa de forma social. Há um confronto, um deslocamento das duas partes naquilo que se concebe como realidade social.

Assim, quando a ideologia se propaga como dominante, desejando manter o seu poder, ela ativa e põe em prática pontos e contrapontos, levando em consideração sempre as necessidades e os desejos do Outro, ou seja, aquele a quem ela deseja atingir. Eagleton (1997, p. 26), assim,

> afirma que as ideologias dominantes podem moldar ativamente as necessidades e desejos que as pessoas já tem, captar esperanças e carências genuínas, reinflecti-las em seu idioma próprio e específico e retorná-las aos seus sujeitos de modo a converterem-se em ideologias plausíveis e atraentes. Devem ser "reais" o bastante para propiciar a base na qual os indivíduos possam moldar uma identidade coerente, devem fornecer motivações sólidas para a ação efetiva, e devem empenhar-se, o mínimo que seja, para explicar suas contradições e incoerências mais flagrantes. Em resumo, para terem êxito, as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada.

Logo, há uma interação entre aqueles que dominam e aqueles que se deixam dominar, portanto, uma ideologia oficial é dialógica por natureza, visto que, mesmo num discurso autoritário, voltado para o Outro, aquele só sobrevive mediante à resposta deste, à alguma forma de concordância, mesmo que seja o silêncio.

Tomando como ponto de partida a ideologia em seu sentido mais amplo, Althusser (1969) diz que se constitui a partir das práticas significativas que são peculiares aos seres humanos, enquanto sujeitos sociais que se vinculam a partir das/nas relações de produção dominantes. Dir-se-ia que, como termo, abrange todas as diversas modalidades sociopolíticas, desde a forma de identificação com o poder dominante, até a atitude de oposição a ele. Eagleton (1991, p.30) confirma que

> a ideologia não é um mero conjunto de doutrinas abstratas, mas a matéria da qual cada um de nós é feito, o elemento que constitui nossa própria identidade; por outro, apresenta como (...) uma espécie de verdade anônima universal.

Portanto, a ideologia em outras palavras constitui-se a partir do / no processo concreto de produção de idéias, crenças e valores na vida social, compartilhadas entre o locutor, o interlocutor e a comunidade específica a qual pertencem.

Quando as intenções vão além da saudade: as diversas formas de publicidade póstuma

Os guardiões da tradição: o nome de família e a ordem das datas de falecimento

A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. É um grupo de pessoas, ou um número de grupos domésticos ligados por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção, na qual em seu interior existe sempre algum grau de parentesco. Seus membros costumam compartilhar do mesmo sobrenome, herdado dos ascendentes diretos. A família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente interligados, associados, durante uma vida e durante gerações.

Pode-se, então, definir família como um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a interação dos seus membros, considerando-a, igualmente, como um sistema que opera através de padrões transacionais. Assim, no interior da família, os indivíduos podem constituir subsistemas, podendo esses serem formados pelos critérios: geração, sexo, interesse e/ ou função, havendo diferentes níveis de poder, sendo que os comportamentos de um membro afetam e influenciam os demais. Como unidade social, a família enfrenta uma série de tarefas de

desenvolvimento, diferindo quanto aos parâmetros culturais, mas possuindo as mesmas raízes universais (MINUCHIN,1990)

Sendo assim, pode-se perceber que a família é um elemento importante para a sociedade, seja em que época for, embora essa importância ganhe representações diferenciadas no decorrer do tempo, de acordo com cada processo histórico em particular. O nome de família é algo que deve ser perpetuado, principalmente para o homem, que é quem verdadeiramente passa o nome da família para a posteridade, já que as mulheres, por lei, devem-se submeter ao grupo familiar do marido, passando a adotar seu nome.

Pesquisou-se então de que forma os epitáfios passam ao público visitante a visão sobre as características, idéias e intenções do grupo familiar que "apresenta". Dos jazigos pesquisados verificou-se que há três maneiras de caracterizar o grupo familiar. Há sepulturas que não identificam os entes ali sepultados, contendo apenas o sobrenome, como a família Jesus Ferreira:

> Esta é a páscoa derradeira que sirva a reflexão dos mistérios da vida vou para a luz e vos deixo a conformação (Jazigo da família Jesus Ferreira).

Interessante é perceber a existência (ou não) de uma incoerência contida na inscrição, assinalada pelo verbo na primeira pessoa do singular ("vou"), fato que entra em contradição com a idéia de coletividade que permeia o jazigo, o que invariavelmente causa a dúvida: quem escreveu a inscrição? Em que momento? Para quem? Com que intenção?

Mas essa aparente incoerência pode ser contornada se o nome da família for considerado em primeiro plano. A inscrição traz em seu interior uma forte representação dos ideários cristãos, que pode até mesmo fazer referências às palavras de Jesus. Nesse caso, a inscrição traz a palavra do Senhor, fortificada pela coincidência com o nome do grupo familiar.

Há casos em que os jazigos identificam as pessoas sepultadas até o momento, como é o caso da família Távora Buarque:

> Desembargador Manuel Buarque + 1943
> Amália Távora Buarque + 1968
> Myrian Távora Buarque + 1985
> Aurélio Távora Buarque + 1993
> Que viveram na comunhão de amor o mistério da fé aguardam na alegria de deus a esperança da ressurreição

Há até mesmo o objetivo de mostrar a união e o amor existentes entre aqueles que lá descansam o sono eterno, como é mostrado na inscrição acima na qual o pronome relativo que exerce a função de fazer referência aos membros da família anteriormente citados.

E há casos em que além de conter o nome da família, ainda há a identificação de todos os falecidos contidos na sepultura. É uma forma de dar ao visitante maior visibilidade acerca da importância da família e de seus membros, como é o caso da família Andrade Dias.

> Jazigo da Família Andrade Dias
> Dra. Cíntia do Socorro Andrade Dias
> (Neuro Cirurgiã)
> 9-05-1975 + 17-03-2005
> Saudades eternas de seus pais, irmãos, avós e tios

Maria Stela Bentes Dias
(Sinhá)
24-1-1917 + 16-11-2005

Com relação à ordem das datas de falecimento, verificou-se que elas, em sua grande maioria, estão dispostas de forma a privilegiar o ente que faleceu primeiro. Acredita-se que essa disposição seja para pôr em evidência os patriarcas da família, já que geralmente são eles que morrem primeiro. É, portanto, mais uma tentativa de preservar a tradição que permeia os grupos familiares, cujos ascendentes possuem grande importância e influência para os demais parentes. Contudo, encontraram-se duas sepulturas que fogem a essa regra: a sepultura da família Andrade Dias (acima), cuja filha precedeu a mãe, por isso se encontra no topo da lápide e a da família Bemerguy:

Raimunda Nonata Bemerguy
09-08-1923 +14-10-2008
Aqui jaz os restos mortais do ex-combatente
E.E. D. Carleto Bemerguy
22-2-21 +11-4-76
Saudade de sua esposa, filhos, tias, irmãos, sobrinhos, cunhados e amigos

Embora no caso da família Bemerguy haja uma possível explicação para esse fato. Ocorre que a sepultura possui não uma, mas duas lápides, cada uma relacionada aos entes enterrados. Logo, pode-se formular a hipótese de que Carleto ficou por último devido ao pequeno espaço que a sepultura comporta. Nesse caso, Raimunda Bemerguy ficou em destaque apenas por um descuido no posicionamento das lápides.

A resistência ao abandono do que se foi em vida: cargos, títulos e profissões

Existe um preceito cristão que diz que da vida nada se leva, o que significa dizer que os bens materiais, como dinheiro, jóias, imóveis etc. ficam a serviço dos herdeiros legitimamente declarados em testamento, sobrando para o falecido apenas a última morada, além das orações dos amigos e as boas ações que porventura tenha feito em sua curta passagem pela Terra. Ou pelo menos deveria ser assim, porque em realidade não é o que acontece. O que se vê nesse e nos demais cemitérios de Belém é um verdadeiro mostruário de cargos, títulos e profissões dos falecidos, o que caracteriza uma ânsia de preservar todo o prestígio que se conquistou em vida, evitando que tudo isso se apague com o advento da morte e seja tomado como algo sem importância, esquecido pelo tempo.

É o que ocorre, por exemplo, com a já mencionada família Távora Buarque:

Desembargador Manuel Buarque + 1943
Amália Távora Buarque + 1968
Myrian Távora Buarque + 1985
Aurélio Távora Buarque + 1993
Que viveram na comunhão de amor o mistério da fé aguardam na alegria de deus a esperança da ressurreição.

Nesse caso, o nome do patriarca aparece, na lápide, precedido pela profissão que exercera em vida: desembargador. Isso não quer dizer que os demais falecidos não tenham exercido algum tipo de profissão. Talvez tenha se optado por

discriminar apenas a ocupação do patriarca como forma de destacá-lo ainda mais dos outros, já que ele já se encontra no topo, por isso, mais facilmente (e por que não dizer, o único) visualizado pelos passantes. Ou então porque as profissões dos demais falecidos não tenham se equiparado ao status do cargo do patriarca e por isso, desdenhadas no momento de se produzir o discurso da lápide da família.

Há uma verdadeira variedade de profissões estampadas no cemitério Santa Izabel. Médicos, professores, juízes, engenheiros, militares "marcam um espaço ideológico", hegemônico, onde se evidencia a face do lado privilegiado do cemitério (aquele que comporta as alamedas São Judas Tadeu e Santa Rita, ou seja, somente a entrada, já que todo o resto do cemitério é extremamente perigoso, devido a assaltos constantes). Em toda a pesquisa não se verificou outras profissões que não aquelas que possuem um certo status – ou que possuiu em uma outra época, como é o caso da categoria dos professores.

Uma outra lápide relacionada a profissões é a da família Macêdo Alves, que possui em seu jazigo um ente que não pertence à família, o engenheiro Clemir Monteiro:

Jazigo da família Macedo Alves
Alzira de Azevedo Macêdo
29-07-1948
Cândido Dário de Macedo
11-06-1955
Leopoldo Eduardo de Lima Alves
27-03-1909 + 05-07-1978
Osmarina Macêdo Alves
20-03-1908 + 21-07-1987
Saudades de seus filhos, genros, noras, netos e bisnetos
Engº Clemir de N. Monteiro
03-09-1935 + 06-02-1995
Saudades de sua esposa, filhas, genros e netos
Karina Alves de Andrade
31-05-80 + 19-01-07

Por fontes confiáveis acredita-se que a presença de Clemir na sepultura da família daquela que foi a sua esposa seja somente em virtude de possuir uma profissão que põe em destaque o jazigo da família, já que o engenheiro era separado há muitos anos de sua esposa. Essa hipótese toma corpo quando se observa que os demais membros da família não são precedidos da profissão. Diferente da família Távora Buarque, em que a profissão dos demais falecidos não foi discriminada para não competir com a importância do patriarca, no jazigo da família Macedo Alves é como se fosse uma obrigação pôr a profissão de entes estranhos àquela sepultura como uma maneira de explicar o porquê de sua presença ali. Percebe-se claramente a intenção não de promover o engenheiro ali sepultado, mas sim o nome da família, que possui alguém (não necessariamente um ente) que exerceu em vida uma profissão valorizada na sociedade.

Mais interessante ainda é analisar a sepultura da família Andrade Dias (já analisada anteriormente), que possui dois membros familiares enterrados, provavelmente mãe e filha:

Jazigo da família Andrade Dias
Dra. Cíntia do Socorro Andrade Dias
(Neuro Cirurgiã)
9-05-1975 + 17-03-2005
Saudades eternas de seus pais, irmãos, avós e tios
Maria Stela Bentes Dias
(Sinhá)
24-1-1917 + 16-11-2005

Nesta, além de vir o "Dra." de Cíntia Socorro, ainda traz mais abaixo a discriminação de sua especialização médica: neurocirurgiã. Na imagem acima percebe-se a foto de Cíntia, ainda em vestes de formatura, o que pode significar que tenha morrido antes de ter concluído a especialização, caso contrário, estaria em vestes de médico. Essa hipótese se confirmou a partir de uma consulta feita à internet em que seu trabalho de conclusão de curso data de 1998, sete anos antes de seu prematuro falecimento. Diferentemente de Cíntia, Maria Stela Bentes não possui nenhuma titulação ou profissão discriminada na lápide, contudo, abaixo de seu nome, da mesma forma que no de Cíntia, há um parêntese, contendo algo relacionado a sua pessoa. No caso, é a palavra "sinhá". A julgar pela data de nascimento, Maria pertenceu à época das grandes famílias, na qual os membros considerados importantes eram chamados pela alcunha de sinhá e sinhô. A falta de profissão em seu nome se deve ao fato de que naquela época não era permitido às mulheres estudar ou trabalhar, cabendo a tarefa de subsistência ao homem, dito "chefe" da família. Contudo, apesar de épocas e valores diferentes, tanto Cintia quanto Maria são tidas como pessoas importantes, de classe, e por isso cuidadosamente homenageadas no jazigo.

No cemitério Santa Izabel, há uma outra pessoa que também possui a profissão estampada no epitáfio. Trata-se de Camillo Porto de Oliveira, cuja profissão (médico) é exposta em uma pequena placa ao lado de sua sepultura. A foto que dele aparece mostra um senhor, já de certa idade, em roupas mais formais, relacionadas à sua área acadêmica, o que evidencia que a hipótese acerca de Cíntia parece ser acertada: não se usa vestes de formatura quando já se galgou alguns anos na profissão. Um outro médico também foi encontrado, coincidentemente próximo à Cíntia Dias e a Camillo Oliveira. Trata-se de Homero Alves Dias, que faleceu em 1928, sem concluir o seu doutorado. Da mesma forma que a neurocirurgiã Cíntia, Homero também é mostrado em vestes de formatura. Além de também possuir seu título estampado na lápide.

Como se pode ver, o ser humano ainda não se encontra preparado para abdicar de tudo aquilo que conquistou em vida e no qual deposita imenso valor, até mesmo (ou mais ainda) com o advento da morte.

O cemitério como disseminador das diferenças sociais: o caso de Cioclécio Corrêa, Maria Salvina E iza

O visitante que entra no cemitério Santa Izabel logo tem sua atenção capturada por um imenso jazigo. Situado na Alameda São Judas Tadeu, Dioclécio Corrêa chama a atenção por dois fatos: pela imensidão desnecessária de sua sepultura (já que ela é individual) e por não possuir nenhuma identificação além do próprio nome. Trata-se de um caso raro de anonimato opcional, já que não está relacionado a uma classe social mais inferior. No caso de Dioclécio pode-se aventar a hipótese de que sua popularidade era tão grande que não se achou necessário inserir nenhuma informação além de seu nome. Pelo menos é o que a grandeza da sepultura mostra.

Em uma outra área do Santa Izabel encontrou-se uma sepultura em situação parecida a de Dioclécio Corrêa, embora pertença a uma classe social adversa. Trata-se de Iza, que à maneira de Dioclécio, também não possui outra informação além de seu nome. Contudo, no caso de Iza, acredita-se que o anonimato seja devido à sua classe social desprivilegiada, já que a estrutura física da sepultura não a deixa equiparar-se à situação de Dioclécio.

Cabe acrescentar que o "local tumular" da sepultura de Iza é coberto por capim, em vez de mármore e granito, ou mesmo de flores, como muito se utiliza nas demais sepulturas, além do que, a área em que se localiza esta sepultura seja considerada perigosa e propícia a assaltos, como alertam os zeladores do cemitério a todos os visitantes. Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de próximo à sepultura de Iza encontrarem-se os chamados gavetões – sepulturas localizadas umas ao lado das outras, formando uma espécie de estante. Em um destes gavetões, encontra-se uma sepultura de aspecto descuidado, aparentando total abandono. Talvez não chamasse tanto a atenção do visitante que se arrisca a adentrar área tão perigosa do cemitério (dado o seu isolamento e a violência que encontra "terreno fértil" nessa localidade) se a inscrição não fosse feita em cima do cimento, mais provavelmente com um graveto.

O que aproxima a sepultura de Maria Salvina, próxima à de Iza, em termos de "espaço social" é o fato de que ambas, além de serem localizadas em uma área denominada perigosa (os fundos do cemitério), ainda reúnem em sua própria estrutura elementos que as classificam como sendo ambas de uma condição social inferior à de Dioclécio Correa, por exemplo.

Afinal, o "mundo dos mortos" se parece muito com o "mundo dos vivos", provavelmente porque fora formado, construído e estabelecido pelos vivos. Em questão de identificação da estrutura estética, dos envoltórios do túmulo, das inscrições dos epitáfios, com a estrutura de poder reconhecida no meio capitalista ocidental, as "casas dos mortos pobres" bem se parecem com os barracos das favelas paraenses; assim como as "casas dos mortos ricos" equiparam-se aos casarões dos condomínios fechados ou às construções das Instituições Administrativas da cidade.

O que os parentes vivos fazem em relação aos seus mortos nada mais é, portanto, do que associá-lo a um espaço e a um status privilegiado economicamente, socialmente, politicamente, dependendo de cada caso. Associando o falecido, com nome e sobrenome explícitos na lápide, ao status desejado, também realizam a inter-relação de si próprios com o status a ele atribuído.

Coroar o morto significa, dadas as exemplificações coletadas, coroar os vivos, a família, portanto, não é bem o culto ao morto que é realizado, em uma tentativa de vivificá-lo, como se ainda fosse viver naquele "mundo de granito preto", caro e sofisticado.

Considerações Finais

Este trabalho estudou os aspectos relacionados às lapides do cemitério Santa Izabel. Localizado na Avenida José Bonifácio, no bairro do Guamá, o Santa Izabel é o terceiro cemitério mais antigo de Belém. Sua fundação data de 1890, o que o faz sucessor do cemitério de Nossa Senhora da Soledade (1850) e o da Campina (1756). O cemitério Santa Izabel também é muito conhecido por abrigar dezenas de santos populares, dentre eles, Severa Romana (o mártir da fidelidade), o médico Camilo Salgado e Josephina Conte, mais conhecida como "a moça do táxi".

Neste cemitério realizou-se primeiramente uma pesquisa exploratória, com anotações das inscrições relacionadas à idade, sexo, cargos, profissões e títulos. O objetivo era verificar se havia discursos diferenciados para cada categoria, o que se comprovou em parte. Com relação à idade, comprovou-se a idéia da característica da afetividade, sobretudo com o uso de diminutivos para expressar a idéia de carinho e ao mesmo tempo fazer alusão à pouca idade do ente falecido. Contudo, em relação ao sexo, não se verificou diferenças, ou seja, os discursos são praticamente os mesmos para falecidos homens e mulheres.

Com o abandono das categorias de afetividade e de sexo, a pesquisa foi englobando outras categorias, como nomes de família e a ordem de colocação das datas de falecimento em jazigos. Ao lado dessas novas linhas de investigação, a categoria profissional se manteve, constituindo um elemento importante para o desfecho do trabalho, agora relacionado à tradição e a disputas de poder.

Grande parte deste trabalho se deve à documentação fotográfica, que se constituiu um recurso indispensável para o registro dos discursos, sobretudo no momento da comparação entre as estruturas físicas das sepulturas. Vale ressaltar que as categorias aqui eleitas (sobrenome, ordem das datas de falecimento e profissões) não serão analisadas separadamente – o que constituiria uma abstração – mas sim em conjunto, com uma categoria justificando o uso da outra pelo fato de possuírem semelhantes intenções.

Este trabalho, também contou com contribuições referentes aos gêneros textuais e a aspectos ideológicos, a fim de que fosse realizado um amplo estudo relacionado aos aspectos gerais da inscrição tumular, além da tradição e da disputa de poder que permeiam esse singular gênero.

Com relação às categorias de análise (ordem de falecimento, nome e família e profissões), verificou-se que as duas primeiras são utilizadas com o fim de manter a tradição e o nome da família, destacando-se sempre os genitores (a origem da família), geralmente os que falecem primeiro, embora ocorram casos em que o rebento venha a morrer antes de quem lhe deu a vida.

No caso das sepulturas com discriminação de profissões, cargos ou títulos, verificou-se o desejo de cristalizar naquele ambiente todo o prestígio que se conquistou em vida, algo de que nem o falecido, em tese, nem a sua família, desejam abdicar, o que bem representa o discurso liberalista, individualista, muito "bem casado" com palavras de amor, fé e, principalmente, saudade.

Esta pesquisa sobre epitáfios revelou, portanto, que os "vivos" marcam o espaço político, econômico e social de "seus mortos" por meio dos discursos explícitos ou implícitos nos textos. Muitas vezes, provavelmente movidos por ações intuitivas, os parentes apresentam o "eco de vozes sociais" que atribuem, por sua vez, valores a determinadas nominalizações e ações utilizadas no momento contínuo, flexível e histórico da língua.

É interessante notar, na estética da construção dos túmulos e nos discursos que neles se assentam, como até após a morte ao ser humano é atribuído um valor, ou ainda, um preço. A própria morte faz inflacionar o custo dos homens.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Lenin and Philosophy*. London: New Left Books 1971.
_____. *For Marx*. London: New Left Books, 1969.
BAKHTIN, M.(VOLOCHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997a.
_____. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Traduçao Michel lahud e yaha frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
BRAIT, B. & MELO, R. de. *Enunciado/ enunciado concreto e enunciação*. In: _____ BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2005, p. 62-77.
EAGLETON, Terry; *Ideologia: Uma introdução*. Trad. Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Boitempo/EDUnesp, 1997.
FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2000.
FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionamento. In: PAIVA, Angela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria A. (org) *Gêneros textuais e ensino*. 4 ed – Rio de Janeiro: Lucena, 2005.
MIOTELLO, V.; NAGAI, E.; COVRE, A. et al. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004.
MINUCHIN, Salvador. *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 25
MUNIZ, P. H. *O estudo da morte e suas representações socioculturais, simbólicas e espaciais*. Varia Scientia, v. 06, n. 12, p. 159-169.
NAGAI, Eduardo Eide. São Carlos: *Grupo de estudos do Gênero do discurso* – GEGE – 2004.
TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez, 1996.

Flávia LAGO

O espelho infiel: quando a publicidade reflete o discurso proibido

A humanidade encontra-se envolvida num processo interativo-comunicativo marcado por intencionalidades, identidades coletivas e coletividades expressivas, moldadas por contextos de naturezas várias. Isso significa dizer que trocamos inter-subjetividades por meio de enunciados concretos, visando satisfazer nossa necessidade comunicativa, interagindo com o nosso interlocutor. Quanto a este aspecto específico, Bakhtin (2005, p. 68) acrescenta que o enunciado concreto nasce, vive e morre mediante o processo de interação social que ocorre entre os participantes da enunciação.

O enunciado é um acontecimento único, individual, irreproduzível, concreto e mutável, é próprio de quem o produz, pois o sujeito o elabora para satisfazer uma necessidade de "enunciar", dizer, exprimir um pensamento em uma determinada situação comunicativa, visando ser compreendido por um interlocutor e aguardando uma "resposta" (uma reação) em relação ao que foi enunciado. Por isso, a unidade da comunicação verbal é o enunciado, que diferentemente da oração, é carregado de sentido, construído em situação de uso efetivo da língua.

É assim que se intutiu o dialogismo bakhtiniano – nas relações existentes entre o eu (*self*) e o Outro (*selves*)[2]. Segundo Bakhtin (2004, p.94) *self* e *selves* estão juntos e ao mesmo tempo à parte, ou seja, um está no outro e fora do outro, visto que

[2] Neste trabalho, priorizaremos a referência de Self e Selves ("eu" e "eus" respectivmente), em função do referencial teórico da (tradução), por não haver, na língua portuguesa, a palavra "eus" (no plural).

cada um ocupa tempo e espaço únicos na existência. Ao falar desses parceiros, Bakhtin (ibidem, p. 93), diz que o *self* é um ato de graça, uma dádiva do outro e que sozinho não apresenta sentido, daí a necessidade de auto criar-se, de auto definir-se no *outro*. Por isso

> O self Bakhtiniano nunca é completo, uma vez que só pode existir dialogicamente. Não é uma substância ou essência por direito próprio, porém existe num relacionamento com tudo que é outro e, isto é o mais importante, com outros selves. (Billy e Holquist. 2004. p.91)

Segundo Miotello (2004, p.202-203) o "eu" se define no outro, mas apresenta o excedente de visão estética, do qual trata Holquist e Clark (ibiden p. 94-95), que faz referência à individualidade, à expressividade do *self*. Miotello afirma que as atividades humanas para Bakhtin são dialógicas, uma vez que o sujeito só poder existir numa relação discursiva com os outros. Assim como as relações humanas, os enunciados também são dialógicos, uma vez que ninguém pode produzi-los sozinho, visto que nascem da relação com o "eco dos discursos alheios" e mantêm viva outras relações, com outros discursos alheios, indefinidamente.

Assim, nessa troca discursiva, o locutor, ao produzir seus enunciados, não é um inventor de palavras, de discursos. Ele se apropria de enunciados anteriores, reestrutura-os, modifica-os, mergulha-os em sua expressividade e os lança a seu interlocutor, que os recebe, os compreende e os "responde". Os enunciados do locutor também funcionam como enunciados-respostas, e os produzidos pelo interlocutor, o tornam locutor, ser ativo dentro deste processo de interação verbal, no qual não há espaço para papel primário e secundário; locutor e interlocutor encontram-se na mesma posição hierárquica, assim são sempre agentes ativos no jogo interativo. Isso é reforçado por meio das palavras de Miotello (2004, p. 201-202):

> A palavra sempre é do outro, palavra alheia, e o eu vai buscar as palavras que usa não no dicionário ou nas gramáticas, mas nos lábios alheios e em contextos alheios; esse alheio é a alteridade. Garante o que diferente do eu. O excedente da visão estética da qual trata Bakhtin (...) é o mundo exterior que, ao mesmo tempo em me determina (não me obriga), proporciona, pela própria existência concreta do meu corpo, um excedente de minha visão para com o outro, o qual, dialogicamente revisto e ressuscitado ao longo de minha vida, constitui o que podemos chamar aqui de individualidade.

O enunciado, concebido como unidade da *comunicação verbal*, vincula-se à realidade concreta imediata, sócio-histórica, e a outros enunciados; espera uma resposta do seu interlocutor desde o início de sua construção – expressiva, individual, e coletiva, como *eco dos discursos alheios* - pois lhe é intrínseca a capacidade de suscitar uma *atitude responsiva*; pressupõe expressividade (relação subjetiva valorativa do sujeito com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado) e tem como limite a alternância de locutores e interlocutores.

É exatamente esse o fator que institui o enunciado como unidade concreta da comunicação verbal: o fato de estar direcionado a alguém, visando obter uma resposta, posição do seu interlocutor, uma atitude responsiva ativa, na qual o interlocutor que compreende o sentido do enunciado passa a apresentar uma atitude de concordar ou discordar da idéia apresentada pelo locutor. Assim,

> (...) o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição

> e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (Bakhtin, 1997, p.290)

Tal possibilidade de resposta (de compreensão responsiva) é proporcionada pela totalidade do acabamento específico do enunciado que, como toda obra a ser iniciada e terminada, requer um acabamento específico do que se pretende dizer. Por isso, a possibilidade de se responder a algo é determinada por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o intuito, o querer-dizer do locutor; e as formas típicas da estruturação do gênero do acabamento.

É importante esclarecer que para Bakhtin (1997, p. 299), a palavra existe para o locutor sobre três aspectos: a palavra da língua, a palavra do outro que pertence aos outros e a palavra minha. A palavra neutra é a aquela pertencente ao léxico, a qual apresenta apenas significação lingüística, não sendo utilizada em situação concreta de comunicação verbal; a palavra do outro são os "ecos dos enunciados alheios" ou as vozes dos interlocutores, os quais se apropriam de discursos anteriores, acrescentam sua expressividade, suas marcas individuais e os tornam seus; e a palavra minha, torna-se "minha" no momento em que a utilizo em uma situação comunicativa.

A expressividade corresponde à intenção valorativa, estabelecida na relação entre o locutor e os enunciados. Ao endereçar um enunciado a outrem, as palavras do interlocutor apresentam-se carregadas de ideologia, de marcas subjetivas que fazem das palavras que compõem o léxico, enunciados. Assim, pode-se dizer que em um processo de interação verbal, o interlocutor comunica-se por meio de seus enunciados, que se tornam seus à medida que neles são colocadas marcas individuais, subjetivas, *expressivas*. O interlocutor assimila, reestrutura, modifica a palavra do outro. No processo de interação verbal, as "perguntas" e as "respostas" dos diálogos dependem dos sujeitos envolvidos, ou seja, a elaboração do enunciado enquanto processo é uma ponte lançada entre o locutor e o interlocutor. Os enunciados concretos, cabe esclarecer, nascem, vivem e morrem no processo de interação social. Eles possuem fronteiras claramente delimitadas pela alternância dos sujeitos ou pela alternância dos locutores, os quais sentem, percebem por meio de uma competência lingüística, o início, o meio e o fim de um enunciado.

A totalidade acabada do enunciado, que proporciona a possibilidade e responder (de compreender de modo responsivo), é determinada por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o querer-dizer e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

O primeiro fator seria o tema, o qual varia conforme as esferas da comunicação verbal e é teoricamente objeto inesgotável; o segundo, corresponde à tese, que representa o querer-dizer do locutor, momento em que ele coloca em seus enunciados tudo o que já viu e percebeu no mundo, sua opinião, seu ponto de vista, sua individualidade; e o terceiro, faz referência à escolha do gênero, a qual deve ser apropriada, a qual deve levar em consideração o outro, a situação comunicativa, a esfera social.

A fronteira traçada pela alternância dos sujeitos falantes é marcada pela troca de enunciados; só há respostas no contexto enunciativo; *trocam-se enunciados*, que são definidos como unidade de interação verbal, capazes de suscitar respostas e não orações, unidades da língua, gramaticais, as quais possuem somente "significação", pois se situam fora de um contexto social.

O eu individual, expressivo, constitui-se da relação com os outros. A identidade subjetiva se forma a partir da relação com a identidade coletiva, do contato social com os outros. Ao falar, ao interagir por meio dos enunciados concretos, há uma apropriação da palavra dos *outros,* dos enunciados dos alheios, que passam a ser em

certo grau do interlocutor que os utiliza, pela influência que exercem também, na situação comunicativa, misturada às suas marcas individuais.

Desta forma, os enunciados dos locutores e interlocutores são impregnados de vozes sociais, o que caracteriza o enunciado como social e individual. Somos assim, seres social-individuais; paradoxais, portanto. Dessas vozes sociais, polifônicas, resulta o traço social do enunciado, o qual tem seu traço individual resultante da expressividade do locutor. Bakhtin (1992, p. 125) bem expressa essa relação entre o que denomina discurso interior (expressivo) e discurso exterior (dos outros) por meio da analogia com uma ilha:

> O processo de fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior, é ininterupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório.

Sendo o enunciado um ato comunicativo concreto, na qual os interlocutores interagem entre si, é comum que ele tenha fronteira determinada pela alternância dos sujeitos falantes, na qual um apresenta uma afirmação, o outro concorda, complementa ou refuta o que foi apresentado, desenvolvendo seu ponto de vista em relação à idéia alheia.

Há quem afirme que o estilo esteja voltado para a expressão individual, mas para Bakhtin é algo mais complexo, que pertence ao campo da comunicação dialógica, envolvendo a relação do locutor com o ouvinte, o leitor, o interlocutor, o discurso do outro etc., ligando-se a unidades temáticas e composicionais. Brait (2005, p.96) alerta para o fato de que o conceito bakhtiniano de estilo:

> não pode separar-se da idéia de que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e, também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento.

O sujeito do enunciado pode imprimir sua marca de expressividade na construção de seu discurso, mas também pode sofrer influência de outros discursos, de outros textos, imagem que ele constrói de seu interlocutor, para provocar, direcionar seu leitor a um sentido específico do texto. Discini (2003, p. 66) destaca que

> Estilo é um "corpo" único de significado, constituído por um conjunto de discursos, com uma voz que se constitui pela relação com outras vozes do mundo. Da relação enunciado/enunciação de uma totalidade, é construído o corpo do estilo. Parte-se do estilo para se chegar ao sujeito.

Assim, o estilo funciona como pista a ser seguida pelo interlocutor para se chegar ao sentido do enunciado. Por seu caráter concreto, dialógico, único e histórico é que o estudo da teoria do enunciado tem uma grande importância para a concretização deste trabalho de análise da construção da paródia nos contos de fadas modernos. Visto que, ele pertence ao plano discursivo, assim como a paródia, e também nos permite uma interação com a situação social vigente, possibilitando leitura ampla da intenção dos interlocutores envolvidos no processo de construção enunciativa.

Bakhtin concebe os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua em sua relação dialógica, de forma que, ao se comunicar, os sujeitos não trocam apenas orações ou palavras, trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua aliados a outras estratégias argumentativas. Além disso, o gênero não é decidido aleatoriamente pelos interlocutores, mas é construído e constituído

gradativamente, a partir de práticas sociais e freqüentes, que lhe garantem estabilidade. O próprio intuito discursivo de um locutor realiza-se, essencialmente, na opção por determinado gênero acessível. Nessa perspectiva de gênero, todo e qualquer enunciado das mais diversas situações de comunicação são tidos como gêneros. O bilhete, a carta, o e-mail e o texto publicitário são exemplos de gêneros textuais, uma vez que todos são constituídos de uma forma padrão de materialização e expressam uma intenção do locutor.

De acordo com Brait (2005), os gêneros são classificados em primários e secundários. Os gêneros primários correspondem aos textos presentes em situações discursivas cotidianas, como, por exemplo, o bilhete. Já os secundários dizem respeito a textos com formações mais complexas, elaborados em uma dada situação formal, no qual o gênero publicitário é incluído.

Cada um dos gêneros discursivos caracteriza-se por exercer uma função social específica, possuindo aspectos lingüísticos, estilísticos e pragmáticos peculiares, além de intenções particulares e um determinado conteúdo temático.

Não acontece diferente com o texto publicitário, que possui estratégias argumentativas próprias e uma função social definida, além de um objetivo específico. Quando surgiu, o texto publicitário tinha como principal objetivo informar o consumidor e se articulava em torno de relatar as vantagens do produto para incentivar seu consumo, relacionando-o com o universo social e psicológico do interlocutor. Tudo girava em torno de captar a atenção e influenciar a instância da recepção.

Dessa forma, o primeiro conceito de publicidade como ato de tornar público determinado fato ou idéia perde espaço para a publicidade relacionada ao plano social, passando a exercer função específica nas representações coletivas. O objetivo continua sendo o de promover a aquisição de um produto, idéia ou serviço, contudo, suas estratégias procuram associar o produto a certos valores que permeiam o imaginário de sucesso social e satisfação pessoal de uma determinada esfera da sociedade. Para isso, o texto publicitário é composto de diversas estratégias argumentativas, voltadas para a mobilização e articulação dos mais variados discursos que, por sua vez, são representativos de uma determinada ideologia hegemônica.

A junção dos códigos lingüísticos com as demais estratégias argumentativas e os códigos sociais faz do texto publicitário um espaço privilegiado de jogos intertextuais, nos quais os diferentes discursos evocados revelam os valores e o universo do consumidor. Porém, segundo Sandman (2005, p. 12), esta junção não é simples de ser trabalhada, "Por isso a criatividade incansável do propagandista ou publicitário na busca incessante de meios estilísticos que façam com que o leitor ou ouvinte preste atenção ao seu texto, chocando-o até se for necessário".

Nesse sentido, a utilização de inúmeros recursos contribui para o sucesso do texto publicitário. Entre os recursos lingüísticos e extralingüísticos, pode-se destacar: rimas, grafias exóticas, aliteração, ironia, paisagens, ambigüidade etc. Desse modo, a imagem da criança também é utilizada como recurso nesse tipo de texto. Essa imagem é utilizada a fim de comover o interlocutor, uma vez que o locutor conhece as vozes sociais a ela associadas e disso se utiliza capciosamente. O locutor, então, retoma valores comuns da sociedade que se identificam com a realidade do consumidor, para que a mensagem se torne familiar e de fácil percepção.

Neste trabalho, observar-se-á a relação dialógica existente em textos publicitários e a sociedade, produzidas a partir do uso da imagem da criança como estratégia principal. Para tanto, serão usadas propagandas com imagens de criança, retiradas da revista Veja dos anos de 2006 e 2007, classificadas em três categorias.

São elas: utilização da imagem da criança como voz para convencer os pais; a imagem da criança como "centro" da família e a ajuda à criança (responsabilidade social). No círculo de Bakhtin, o termo ideologia adquire sentido mais amplo, como Faraco (2003, p. 46) esclarece:

> A palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do "espírito" humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). *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 política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia marxista).

Percebe-se que o termo ideologia não é fechado no entorno marxista, e não é considerado em sentido restrito, linear. Portanto, deve ser considerada como área de expansão das criatividades intelectual e cultural. Tudo que for produzido por meio de qualquer área do conhecimento humano precisa ser inserido na realidade concreta da qual participa.

Miotello (2005) chama a atenção para o fato de que ideologia não tem um conceito pronto e acabado segundo o círculo de Bakhtin, que a concebe não apenas na consciência individual do homem, mas sim, inserida em questões filosóficas de várias naturezas, sem absorver apenas a perspectiva idealista. Bakhtin (apud Miotello, 2005, p. 169) posiciona-se: "Por ideologia entendemos o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sígnicas".

Miotello (2005) conclui que não se pode tratar a ideologia como falsa consciência, ou uma simples expressão de idéia, mas como expressão de uma tomada de posição determinada. Segundo ele, Bakhtin e seu círculo reconstruíram o conceito inicial de ideologia, colocando a ideologia do cotidiano ao lado da ideologia oficial. Enquanto a ideologia oficial é a dominante, que busca estabelecer a concepção de mundo que interessa a seus propósitos como certa; por outro lado, a ideologia do cotidiano é aquela que é constituída a partir das relações cotidianas, nas condições de produção e reprodução da vida, defendendo concepções contra-hegemônicas. Ao passo que esta é considerada relativamente instável por ser "acontecimento", a outra é estável, uma vez que é considerada como conteúdo ou estrutura.

De acordo com a concepção de ideologia para Bakhtin, as ideologias, estáveis e instáveis, estão em constante movimento, participando da composição do signo. Portanto, há uma forte conexão entre ideologia e o estudo da linguagem. Acerca desta relação, Miotello (2005, p. 170) explica: "Objetos materiais do mundo recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais".

Assim, cada signo, além de seu sentido físico-material e sócio-histórico, representa uma certa realidade, contém valores dela, desmascarando-a. Desse modo, todo signo é ideológico; sem eles, a ideologia não existe, e vice-versa.

Nessa perspectiva, a imagem ou figura no texto publicitário é muito mais do que um simples fato, pois nela estão contidos valores que ratificam a ideologia oficial. Portanto, a imagem tal qual expressa e apresentada na publicidade também é um signo ideológico, uma vez que está associada a outros inúmeros aspectos verbais e não-verbais do texto, que a contextualizam e compõem sentido. Este, naturalmente, condicionado pelas intenções argumentativas, persuasivas do "locutor publicitário".

Intenciona-se evidenciar o trabalho do fotógrafo e jornalista Oliviero Toscani, em campanhas feitas para a empresa Benetton, além de outras grifes, que divulgam uma concepção de sujeito atrelada à irreverência, à ironia, à acuidade na percepção crítica de aspectos da realidade, enfim, toda uma visão de mundo específica e bastante peculiar. Oliviero Toscani propôs uma "venda" diferenciada de produtos vários, entre lingeries, óculos, roupas em geral, assim como edredons, lençóis, toalhas etc. Nesse sentido, as campanhas publicitárias dialogam – por meio de textos verbais e não-verbais – com uma sociedade que, justaposta em frente ao "espelho" publicitário de Toscani, não se reconhece, pelo contrário, repudia a sua "própria imagem". Tal qual se pode notar nas propagandas a seguir.

Essa imagem mostra o foco principal da empresa Benetton, uma vez que a aposta principal da empresa consistia em mostrar a união de todas as cores e etnias distintas.

Estas duas imagens mostram a possibilidade do amor inter-racial, uma vez que as vestimentas são em cores preto em branco, além das cores dos pelos dos cavalos. Além disso, evidencia a crítica contundente aos comportamentos de membros da igreja católica. Há também a possibilidade de um aspecto subliminar no que se refere a

sexualidade dos cavalos, uma vez que, conforme disse um grupo de estudantes da USP, há a possibilidade de serem dois animais do sexo masculino na imagem dos animais.

Esta campanha evidencia o desejo de manter a estética do corpo perfeito, sem a preocupação com a saúde, tudo em função da premazia da beleza. Nota-se a expressão da modelo que posa para a foto, julgando estar de acordo com esses padrões exigidos pela 'moda', sem perceber que sofre da doença em questão. Oliviero, em seu livro, afirma que

> "A publicidade em geral está morta, é um cadáver que fede e sobre o qual continuam jogando grandes garrafas de perfume francês. É uma imunda podridão".

Os textos-propagandas de Toscani exprimem discursos-proibidos, que não se encaixam com a espectativa que a sociedade tem dela mesma, ou ainda, com a visão do *self* que realiza sobre si. Evidenciam, assim, o preconceito contra os aidéticos e os portadores de doenças contagiosas, o racismo, a homossexualidade, o trabalho infantil escravo, a violência doméstica, enfim, Toscani objetiva desnudar as vicissitudes sociais que se distanciam dos padrões vigentes e valorizados na pós-modernidade, pela ideologia hegemônica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: ---. *Estética da criação verbal* , [trad. francês : Maria Ermantina Galvão; revisão : Marina Appenzeller]. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes , 1997.
_____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2003.
CLARCK, Katerina. Michel Holquist. *Bakhtin*. Tradução j. Guinsburg – São Paulo: Perspectiva, 2004.
DISCINI, Norma. *O estilo nos textos*: história em quadrinhos, mídia, literatura. São Paulo: Contexto, 2003.
MIOTELLO, V.; NAGAI, E.; COVRE, A. et al. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004.
TOSCANI, Oliviero. *A publicidade é um cadáver que nos sorri*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

Ana Lídia da Conceição Ramos Maracahipe (UFPA)

Expressão nominal definida: representações sociais em textos midiáticos

Considerações preliminares

No processo de comunicação entre os sujeitos muitos são os recursos utilizados, desde os textos verbais até os não-verbais, na tentativa de se atribuir sentido aos mais variados enunciados (BAKHTIN, 1997a, 1997b, 1999). Essa produção de sentidos, por sua vez, é tributária da cultura da qual fazemos parte (ESCOSTEGUY, 2000, 2001). É ela que nos possibilita ter acesso aos mecanismos de representação da realidade. A linguagem, dentro dessa imersão, é o que nos permite presentificar, partilhar, nominalizar a realidade. Com este enfoque, o contexto sócio-histórico passa a integrar um elo entre a materialidade lingüística produzida e a interpretação dos sentidos de um texto.

Isso acontece de tal modo que, nas primeiras escolhas do material lingüístico que os sujeitos utilizam na interação, o processo já é eminentemente intencional. E é nessa busca do 'querer-dizer' que o processo de referenciação recai no terreno complexo que é a cultura, uma vez que a interpretação dos sentidos dependerá do conhecimento partilhado por esses indivíduos.

Diante dessas considerações, entende-se que urge a necessidade de modificar a paisagem sombria da sala de aula tradicional, de mudar a percepção equivocada de que o estudante é um sujeito passivo e de que a escola é o único local no qual emerge o conhecimento. A mudança significa, antes de tudo, conceber a educação como um processo inacabado, contínuo, no qual o aluno é ao mesmo tempo ator e diretor do seu processo de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, retomamos novamente a idéia de sujeito que forma e é formado por meio da cultura.

Ressaltamos, a partir dessas considerações, que o objetivo principal deste ensaio recai sobre a necessidade de estimular a prática de textos midiáticos em sala de aula. É importante lembrar, no entanto, que esta proposta deve levar em consideração as especificidades que esses textos possuem e os pré-requisitos que são necessários para lê-los, já que a legitimidade do campo dos media é proveniente do reconhecimento, por parte dos outros campos, da competência deste em selecionar

e em distribuir a informação em grande escala no sistema heterogêneo e complexo que é a sociedade.

Nesse esforço de pensar a linguagem como constituinte da cultura e como realidade fundamental da língua, este trabalho foi realizado com a intenção de contribuir para a abordagem do processo de referenciação, com ênfase principalmente ao uso de expressões nominais definidas em texto midiático, entendendo-o como processo dinâmico, cultural, interacional.

O trabalho propõe uma reflexão sobre a utilização dessas expressões, como fonte de construção de identidade(s) no processo de formação de (pré)conceitos, caracterizados pela construção de expressões pejorativas.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, interessa-nos apontar sucintamente como essas expressões são utilizadas em texto midiático, especificamente coletado em mídia escrita. Propaganda da Folha de São Paulo, incluída na revista Veja de 05 de fevereiro de 1997, que aborda, de maneira peculiar, os grandes momentos políticos do Brasil, selecionada pela sua relevância histórica e pelos mecanismos verbais e não-verbais que apresenta.

Por uma perspectiva enunciativa pautada no processo dialógico

Pertencente a uma época na qual os estudiosos da linguagem separavam as noções de língua e de sujeito do contexto sócio-histórico mais imediato, Bakhtin (1997a, 1997b, 1999), em outra direção, traça um percurso teórico-metodológico importante e inovador para a concepção de língua, de processo de comunicação verbal e de cultura. É assim que a língua, o sujeito e a cultura estão entremeados e por esse motivo não podem ser dissociados, considerados de forma desconectada. A língua, assim, é um lugar privilegiado para as manifestações enunciativas; a linguagem, por sua vez, é elo de interação entre os sujeitos e, também, mediação desses com a realidade.

Para Bakhtin, o sujeito constitui-se no diálogo com o outro e nas situações discursivas em que se encontra inserido, das quais participa direta ou indiretamente. A partir desse enfoque, entende-se que é no processo de interação verbal – realização concreta e fundamental da língua – que ocorrem as mais diversas trocas sociais e negociações intersubjetivas entre os sujeitos.

Considerando que a utilização da linguagem se dá por meio de enunciados, partimos do princípio de que esses refletem as condições específicas e as finalidades comunicativas dos sujeitos. Isso ocorre evidenciando uma rica e variada forma de efetivação das atividades humanas, razão pela qual cada esfera elabora determinados tipos de enunciados relativamente estáveis. A essa "interconexão da linguagem com a vida social" (FIORIN, 2006, p.61), realizada por meio de enunciados, Bakthin denominou de gêneros discursivos ou gêneros do discurso.

Sendo assim, a competência sociocomunicativa dos sujeitos aciona os mecanismos do que é (in)adequado em cada uma das práticas sociais existentes no dia-a-dia, razão pela qual os gêneros discursivos são considerados formas relativamente estáveis – tomadas pelos enunciados, de acordo com as situações de uso.

Outra contribuição importante para entender a relação desses sujeitos com a linguagem e com o contexto social no qual eles estão inseridos é dada pelos estudos culturais. No escopo desses estudos, nas relações existentes entre as formas, as instituições e as práticas culturais o indivíduo ocupa, em uma acepção mais abrangente de cultura, diversas posições e/ou identidades, transformando-se tanto em assunto para estudos quanto em reflexo dos processos de interação, o que os tornam descentrados e múltiplos. Por esse olhar a produção de sentido é

preponderantemente cultural. Tal perspectiva colabora para com a concepção de sujeito movente, incompleto e ativo, proposta por Bakhtin, a qual propicia um olhar diferenciado sobre os produtos midiáticos, artísticos, entendidos como produtos culturais, elaborados, produzidos e experienciados por sujeitos sócio-historicamente situados, repletos de discursos e ideologias.

Para elaboração desse trabalho, adotamos o conceito de texto como a materialização de discursos – o modo pelo qual os discursos são concretizados, bem como o de identidades como modo de os indivíduos se sentirem pertencentes de uma comunidade semiótica específica, e de serem reconhecidos nos processos de interação. É assim que entendemos a importância do contexto sócio-histórico (cultural) e a questão da subjetividade como um meio de investigar as posições que os sujeitos ocupam nas várias esferas sócio-discursivas de produção da linguagem.

Expressões nominais definidas como processo de referenciação

A ampliação do conceito de texto demonstra que qualquer produção textual está inserida nas condições de sua produção. Como conseqüência, os enunciadores, ao elegerem, interpretarem e manipularem os mecanismos de referenciação que servirão para explicitar ao interlocutor os objetos-de-discurso de que tratam, estão na verdade evidenciado um (pré)conceito ou um ponto de vista, por meio das operações de categorização e de identificação. Por essa razão, Cortez (2003, p.15) aponta que é esse encadeamento referencial que "configura a orientação interpretativa do texto", e que também "contribui para a formação de cadeias coesivas e para o andamento do tópico", na tessitura textual.

Assim, para se realizar uma leitura proficiente e adequada em práticas sociais, faz-se necessário conhecer alguns aspectos interativos da língua capazes de nos propiciar a racionalização de fenômenos relativos à coesão e à coerência enquanto fatores formais e conceituais da língua, diretamente associados à construção do sentido. Para isso, é necessário se valer de estratégias que partam do pressuposto de que a linguagem é uma atividade interativa, discursiva, interdiscursiva e funcional.

Para tanto as condições procedentes do uso da língua dependem diretamente da relação contextual em que são produzidas. No mesmo contexto, à medida que o discurso é (re)constituído, a língua se revela por suas possibilidades múltiplas e significativas, com o objetivo de ativar uma determinada informação presente na memória discursiva do interlocutor. Assim, de acordo com Koch (2006), é possível entender que a realidade é constituída dentro desse processo de representação contínua. Processo que é utilizado nas interações humanas como mecanismo de referenciação para dar coerência às nossas intenções comunicativas e para possibilitar a atribuição de sentido entre os participantes do discurso. Nesse caminho, a referência é considerada como o resultado da operação lingüística daquilo que empregamos, tanto para designar, quanto para representar ou sugerir algo. Desse modo, quando os sujeitos criam termos, nomes, designações, atributos, por meio de mecanismos lingüísticos, estão na verdade utilizando representações dos objetos-de-discurso.

Expressões nominais in/definidas

Na perspectiva de Koch (2006), a referenciação é um processo realizado no discurso, por isso ao tratar da progressão referencial, situa as expressões nominais definidas como uma das principais estratégias desse processo. Primeiro, por essas expressões serem um dos recursos coesivos mais férteis, no âmbito textual; segundo,

porque elas funcionam tanto como anáforas, quanto como catáforas. Outra característica importante das expressões nominais é o fato de se tratarem de recursos argumentativos que rotulam, predicam, orientam a interpretação dos sentidos de um texto.

Assim, de acordo com Koch (2006), denominam-se expressões ou formas nominais definidas os mecanismos lingüísticos constituídos, minimamente, de um determinante, definido ou demonstrativo, seguido de nome. Em outros casos, é constituída de determinante + Modificadores (adjetivo, oração relativa) + Nome + Modificadores. Quando construída a partir de um pronome demonstrativo a expressão nominal definida tem função de mostrar, de situar o interlocutor em um dado contexto discursivo. Já quando precedida pelo artigo definido, a expressão dá caráter existência àquilo a que se refere.

Quanto ao uso da expressão nominal indefinida é importante salientar que ela é constituída por artigo indefinido (um) + Nome. O uso do indefinido tem dentre outras estratégias a de dar continuidade a construção do referente, cuja função é anafórica.

Nessa perspectiva, as expressões nominais definidas enquadram-se como "elos" coesivos utilizados para imprimir uma determinada impressão sobre o objeto-de-discurso. Isto significa dizer que a utilização dessas formas sempre sugere uma escolha, relacionada à propriedade, à "qualidade" que caracteriza o referente. Tal seleção é realizada em decorrência do contexto situacional e dos propósitos que deverão ser atingidos pelo locutor, o que implica a ativação dos conhecimentos supostamente partilhados entre os interlocutores.

Por essa razão, constatamos que a multiplicidade de significados atribuídos pela utilização das expressões nominais definidas é decorrente da atividade discursiva nas relações sociais, que envolve não só os fatores lingüísticos, mas também os ideológicos e os culturais. No processo de construção das expressões nominais definidas, na comunidade semiótica que envolve a cultura brasileira, dá-se um fenômeno lingüístico-social no qual a representação dos sujeitos ou dos objetos referidos apoia-se em aspectos grotescos destes, construindo imagens sociais caricatas, exageradas exatamente no que apresentam de feio, nocivo, engraçado.

Para Bhabha (1998) o estereótipo é uma estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que estar sempre "no lugar", já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido. Dessa forma, as expressões nominais definidas não se caracterizam tão-somente enquanto formas lingüísticas capazes de instituir co-referencialidade entre um vocábulo ou a uma expressão determinada, mas de (re)significar o plano real. Em outras palavras, é por meio dela que podemos (des)dizer, da maneira que nos convêm, a realidade pela qual concebemos o mundo.

Portanto, a relevância desse trabalho incide na necessidade de percebermos a maneira "peculiar" pela qual somos levados – por questões ideológicas e culturais – a utilizar as expressões nominais definidas, centrando o foco deste estudo na questão do sujeito. Para tanto, o corpus para análise evidencia o quão tais expressões "constroem um sujeito" de forma caricata, aumentando-lhe os aspectos grotescos.

Os atos de ler, de escrever, de consumir deveriam estar ligados diretamente à reflexão crítica, mais que isso, deveriam ser usados como forma de agir na/da sociedade, na busca pelos direitos de cada cidadão; como possibilidade de desenvolver social e culturalmente as habilidades e competências dos alunos em sala de aula; como mecanismo crítico e comprometido com a sociedade, pelos veículos de comunicação. Ainda que distantes algumas dessas ações elas são viáveis e simples, desde que haja interesse e comprometimento por parte dos professores. Ler

os mais variados gêneros midiáticos, em tempos de internet, já é uma ação possível para as nossas escolas. Já realizar a leitura eficiente desses meios, ainda é um desafio. Por isso, nossa proposta é trazer um desses gêneros para discussão, por meio de uma análise discursiva/textual.

Referências

BAKHTIN, M.(VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997a.

_____. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no renascimento*: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CHARAUDEUA, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHIAVENATO, Júlio J. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 1994.

CORTEZ. Suzana Leite. *Referenciação e construção do ponto de vista*. Campinas, SP: [s.n], 2003/ Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Estudos Culturais: uma introdução*. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). O que é afinal Estudos Culturais. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. Os Estudos Culturais. IN: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C. & FRANÇA, VERA, Veiga (Orgs). *Teorias da Comunicação: Conceitos, Tendências e Debates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FIORIN, Jose Luis. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARTINO, Luiz C. & FRANÇA, VERA, Veiga (Orgs). *Teorias da Comunicação*: Conceitos, Tendências e Debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARTIN-Barbero, Jesus. *Dos meios às mediações*: Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

RODRIGUES, Adriano Duarte. *Delimitação, natureza e funções do discurso midiático*. In.: MOUIALLAUD, M & PORTO, S.D. O Jornal da forma ao sentido. Brasília: Paralelo 15, 1997.

TRAQUINA, Nelson. *O Estudo do Jornalismo no Século XX*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

Mara Rodrigues Tavares (UFPA)

A subversão simbólica em Amarelo Manga: a imagem carnavalizante de uma cor dos esquecidos

> "Amarelo é a cor das mesas, dos bancos, dos tamboretes, dos cabos das pexeiras, da enxada e da estrovenga. Do carro de boi, das cangas, dos chapéus envelhecidos, do charque. Amarelo das doenças, das remelas dos olhos dos meninos, das feridas purulentas, dos escarros, das verminoses, das hepatites, das diarréias, dos dentes aprodecidos... Tempo interior amarelo. Velho, desbotado, doente." crônica de Renato Carneiro Campos, Tempo Amarelo.

Amarelo Manga constitui-se em um texto fílmico que apresenta signos sociais sob uma perspectiva carnavalizante, com a ênfase na versão mórbida que liga vida e morte; na bissexualidade e na prática de travestismo como fuga dos papéis sexuais rígidos e socialmente impostos. Apresenta a celebração do grotesco, das partes inferiores e dos "excessivos" como recusa de qualquer visão puritana e como agressão provocadora da estética clássica e apolínea; apresenta, ainda, a idéia de inversões sociais e a subversão dos valores (Stam, 1992). Toca, assim, uma diversidade de sentidos e sensações sinestésicas que provocam no leitor/espectador um redimensionamento de suas percepções cognitivas e posicionamentos subjetivos, provocando mal-estar. Propõe-se, portanto, neste trabalho, uma análise pautada do diálogo entre o processo enunciativo, próprio dos estudos lingüísticos, discursivos, e o processo cinematográfico. Ambos direcionados à subversão dos símbolos, dos padrões, das convenções estabelecidos no paradigma capitalista.

A linguagem é o locus em que a ideologia se manifesta concretamente, por isso ela é o palco dos conflitos, dos confrontos ideológicos; enquanto discurso, ela constitui um universo de signos que vai além de um simples instrumento de comunicação ou suporte de pensamento (Brandão, 1997, p.2). A partir dessas afirmações conclui-se que a linguagem tem que ser estudada dentro do contexto social, pois seus processos constitutivos são histórico-ideológicos.

As idéias de Bahktin sobre a linguagem, concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, perpassam pelo viés das relações dialógicas, pertencentes ao campo do discurso – a língua enquanto fenômeno integral concreto; dos processos enunciativos, onde o enunciado e as particularidades de sua enunciação estabelecem o processo interativo, isto é, o verbal e o não-verbal, que compõem a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto histórico maior (enunciados, discursos, sujeitos etc.) (Brait, 2005).

Nestas relações, a palavra é sempre a palavra do Outro, que inseparável do Eu, permanece refratário a toda categoria que queira eliminar sua alteridade e subjugá-lo à identidade do Eu; construir seu mundo para se construir é uma necessidade existente entre o Eu e o Outro, uma vez que não há uma diferença distintiva, pois isso os colocaria em oposição e transformaria a alteridade em algo relativo, tendo desta forma a alteridade dialética, excludente, e não a dialógica, inclusiva, conforme Miotello esclarece. (2004).

Assim, para que o sujeito seja construído é preciso interagir com um outro, com os seus enunciados. E isso é fomentado em todo seu percurso de vida, na mesma medida que, esse sujeito sofre influências, vai também agindo (respondendo) sobre/aos outros. A consciência individual construída é um fato sócio-ideológico. Essa alternância dos sujeitos falantes que tece fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana, conforme as condições de produção (Bakhtin, 1997), é o que vai moldar os discursos.

É por isso que a cada processo enunciativo, o sujeito atualiza seu texto, que é irreproduzível e novo na cadeia histórica da comunicação verbal. O texto será o reflexo subjetivo de um mundo objetivo; a expressão de uma consciência refletora de algo. Esse, quando transformado em objeto cognitivo se torna o reflexo de um reflexo já lançado, cuja compreensão é o reflexo preciso de reflexo, num jogo de espelhos dos sujeitos no mundo (de seus valores, suas crenças, suas noções sobre elementos da vida e da morte), que chega ao objeto refletido. Nesse sentido, pode-se dizer que o texto fílmico circunscreve em sua essência essa idéia de texto que capta valores existentes, apropria-se deles, modifica-os, reestrutura-os, mesmo tendo, com tudo, em sua natureza o não-verbal.

Todos os elementos enunciativos, discursivos, dialógicos e ontológicos compõem fios associativos geradores de forças sociais, os quais se presentificam na linguagem, local de embates travados, ou de maneira mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais intima e pessoal. Pois é nela que o conceito político de liberdade é invocado; é ela, o nome unificante desenvolvido para a ação do que é uma dispersa e poderosa formação de forças sociais, forças essas que são sempre concebidas como conflitantes.

E foi estudando e percebendo esse fenômeno da linguagem, que Bakhtin tirou do limbo Rabelais, escritor europeu que tratou dos laços profundos que o uniam à cultura popular e a forma de festividades populares, tais como o carnaval.

Bakhtin vê Rabelais como uma espécie de rebelde literário, cuja vitalidade inexaurível se deve ao fato de ele nutrir a sua arte, em grande parte, na raiz principal da cultura popular do seu tempo. Rabelais transpõe para a literatura o espírito do carnaval (...). As imagens de Rabelais, para Bahktin, têm uma natureza não oficial indestrutível: "nenhum dogma, nenhum autoritarismo, nenhuma seriedade tacanha pode coexistir com elas" (Stam, 1992 p 43).

Na Idade Média, o carnaval, conjunto de manifestações da cultura popular, possuía um papel simbólico fundamental na vida das pessoas. Nesse período, elas sentiam-se livres das regras e das restrições convencionais, uma liberdade utópica, mas uma sensação de liberdade. O que era excluído, marginalizado, bizarro, depravado, grotesco e ridicularizado por toda a sociedade tornava-se estandarte no carnaval, uma motivação para o riso festivo, unificador das diversas manifestações carnavalescas e carnavalizantes e um modo de resistência simbólica.

Libertos da opressão, do medo do grotesco, do que é anormal e, mais do que isso, libertos dos valores sociais que a ideologia oficial impõe, só o carnaval poderia e pode proporcionar isso, assim pensava Bakhtin; com a quebra de padrão, a carnavalização é a junção de várias vozes, o polifônico, a desconstrução da ordem para uma direção outra, "o mundo às avessas".

A partir do conceito de carnavalização tratado por Bakhtin, propõe-se analisar processos desse conceito no filme Amarelo Manga do diretor pernambucano Cláudio Assis, cujos personagens, símbolos marginais da sociedade brasileira, vivem carnavais diferentes.

Assim, imerso na realidade cotidiana, o filme dialoga com a teoria de Bakhtin ao evidenciar a noção de heteroglossia, ou seja, das diversas linguagens sociais que fazem parte do carnaval.

Qualquer que seja o impulso utópico expresso pelo carnaval, o carnaval, carnaval real, social, enquanto enunciado historicamente situado, como ele é vivido, numa sociedade contemporânea como a brasileira, é inevitavelmente influenciado pelas hierarquias sociais, pelas assimetrias de poder. Branco e negro, homem e mulher, operário e patrão, heterossexual e homossexual, neste sentido vivem carnavais diferentes (Stam, 1992 p 51).

Observa-se, no entanto, que a estratégia carnavalizante, apresentada ao público, funciona com o conjunto dos elementos/recursos cinematográficos. A linguagem cinematográfica, por meio de sua constituição tempo-espacial, pela cor, pela montagem, pelo som, etc é quem evidencia e fala sobre subversão de padrões cristalizados na ordem dominante, se tornando, desta forma, complexa, pois atualmente, ela abarca várias vertentes que passam por sendas ainda obscuras. Segundo Martin, confundir a linguagem cinematográfica com um meio de expressão é expô-la a graves enganos, e ainda, defini-la como "sistema de signos destinados à comunicação" (Martin apud Metz, 2003, p.18) seria restringir a riqueza da qual ela é composta.

Para ele, a realidade que aparece na tela jamais é neutra, mas sempre o signo de algo mais, numa certa medida; e, nesse âmbito, pode-se dizer que ao redimensionar o estudo da linguagem, colocando o enunciado no foco e a situação de enunciação como o componente imprescindível para a compreensão e explicação da estrutura semântica, Mikhail M. Bakhtin abre possibilidades para por em proximidade os processos enunciativos dos processos cinematográficos.

A diferença mais fundamental entre o cinema e as outras artes é que, em sua representação do mundo, as fronteiras de espaço e de tempo são fluidas – o espaço tem um caráter quase temporal, o tempo, em certa medida, tem caráter espacial.

Em conseqüência da descontinuidade do tempo, o desenvolvimento retrospectivo do enredo combina-se com o progressivo em completa liberdade, sem qualquer espécie de vínculo cronológico, por meio das repetidas voltas e reviravoltas na seqüência temporal, o movimento, que constitui a própria essência da experiência cinematográfica, é levada a limites extremos. É, em refluxos, a simultânea proximidade de distância no espaço – a proximidade mútua no tempo e a distância umas das outras no espaço – que forma esse elemento espaço-temporal, essa bidimensionalidade do tempo, que constitui o verdadeiro veículo do cinema e a categoria básica de sua representação no mundo (Hauser, 1998).

No filme Amarelo Manga, as luzes estão postas na vida de seres "inexistentes" das classes acomodadas do país e aponta o dedo para uma ferida aberta e pestilenta. O "submundo" representado pelo açougueiro pscicopata, pelo cozinheiro homossexual ou pela evangélica inconformada com a vida.

O embrutecimento do humano é apresentado nos personagens rudes e violentos; delatando a brutalidade de nossas vidas cada vez maior, com problemas que constroem verdadeiras fortalezas de ódio, violência e selvageria. Dilatados, os homens e mulheres de Amarelo Manga, são construídos de forma forte e visceral, mostrando com todas as cores, em todos os ângulos e em todo som o carnaval dos esquecidos.

Referências

ASSIS, Cláudio. *Amarelo Manga*. Brasil: 2003

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros dos discursos*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (p280-360).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 6ºedição.Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997.

BRAIT, Beth. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: Brait, Beth. *Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes,1998

MARTIN, Marcel. *A linguagem Cinematografia*. Trad.: Paulo Neves, São Paulo: Brasiliense, 2003

MIOTELLO, Valdemir; NAGAI, Eduardo; COVRE, André et al. Alguns apontamentos sobre a questão do dialogismo à luz de Bakhtin. In: *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

Márcia Maria Magalhães Borges - PG/UFG - Orientadora: Kátia Menezes de Sousa

O que tem a noção de gênero para ser tão convocada no ensino brasileiro?

A noção de gêneros encontra seus contornos traçados desde a antiguidade clássica. Na tradição ocidental, a sua observação sistemática inicia-se em Platão e se firma com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Entretanto, se a noção de gênero estava vinculada à literatura e à retórica, hoje ela tomou novas diretrizes.

No Brasil, especialmente no campo da lingüística aplicada ao ensino de línguas, a partir de 1995, as teorias de gêneros textual/discursivo têm sido alvo de discussão. Em parte, a mudança de enfoque se deve a dois domínios institucionais em que a noção de gênero tem circulado – o domínio da teorização acadêmico-científica e o domínio da normatização oficial do ensino de língua portuguesa. O primeiro, segundo Gomes-Santos (2004), refere-se ao saber acadêmico produzido no espaço universitário, ou seja, ao conjunto de práticas que ordenam determinados saberes segundo a especificação de aportes teóricos e correntes disciplinares. O segundo relaciona-se ao conjunto de práticas oficiais de regulação do sistema de ensino efetivadas pela instância estatal – especificamente pelo Ministério da Educação e do Desporto do governo federal. De acordo com o autor acima, esses dois dispositivos são considerados lugares de visibilização do conceito de gênero.

Sendo assim, uma explosão de pesquisas a respeito dessa noção eclodiu sob a inscrição de diferentes correntes teórico-metodológicas, tais como as de tendência dos estudos textuais ou análise da conversação e estudos brasileiros de tendência similar como os de Koch (2000), por exemplo. Esses estudos contemplam a análise do funcionamento de um determinado fenômeno da dimensão textual-discursiva da linguagem em diferentes gêneros.

Outra tendência faz remissão a aportes teóricos inscritos nos estudos anglófonos como: os trabalhos de Swales e o do Modelo Tridimensional de Análise Crítica do Discurso, cujo expoente principal é Fairclough. Além disso, há estudos brasileiros de tendência similar como os trabalhos desenvolvidos por Meurer, Motta-Roth e outros. Também são realizadas pesquisas de tendência centradas nos estudos genebrinos que fundam o conceito de gênero, por um lado, nos estudos do Grupo de Genebra, cujos representantes principais são Bronckart, Scheuwly e Dolz. No Brasil, encontramos pesquisas desta linha no programa de estudos de pós-graduação em lingüística aplicada e estudos da linguagem (LAEL) da PUC-SP (GOMES-SANTOS, 2004).

Além desses estudos realizados acerca dos gêneros, temos os trabalhos agrupados sob a nomeação estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar. Essa tendência se diferencia das outras três aqui mencionadas, exatamente, porque essa vertente remete tanto a estudos inscritos na escola francesa de Análise do Discurso, cujos autores representativos podemos citar Pêcheux, Authier-Revuz, Maingueneau, como àqueles ligados à história das idéias e mentalidades e à história nova – com Foucault, Chartier, de Certeau. Há também referência a estudos enunciativos como os de Benveniste, Ducrot. Ainda conforme Gomes-Santos (2004), a diversidade de trabalhos agrupados nesse bloco inclui, dentre outras, quatro preocupações: (1) a problematização do conceito de gênero e sua relação com a noção de tipologia textual; (2) a

caracterização de práticas discursivas particulares – slogan político, por exemplo; (3) a análise de conceitos-chave da teoria do discurso em gêneros particulares – subjetividade e interdiscursividade; (4) autoria.

Essa orientação teórico-metodológica inclui autores brasileiros como Brait, Brandão, Possenti, Geraldi. Do ponto de vista institucional, destacamos os trabalhos desenvolvidos nessa linha pela UFPB, Unicamp, USP, Unesp (sobretudo de Araraquara-SP).

Há, ainda, outros pertencimentos teórico-metodológicos que consistem em um conjunto diverso de trabalhos que alternam entre uma corrente particular ou se inscrevem em correntes teóricas reconhecidas. Dentre essas correntes, temos Sociolinguística, Pragmática, Psicolinguística, mas essas linhas não têm tomado parte da reflexão sobre gênero tal como ela se configura na conjuntura acadêmico-científica mais recente.

Diante de todas essas tendências aqui delineadas, ficamos nos perguntando: o que tem essa noção de tão importante que atraiu tanto a atenção do ensino brasileiro, sem contar que houve a migração desse conceito das esferas das ciências da linguagem para as propostas, os programas e parâmetros ou referenciais curriculares para a educação básica em língua e linguagem no mundo?

Parece que trabalhar com essa noção, não é mais uma questão de opção, mas de obrigação. Pensamos dessa forma, porque se os gêneros não são propostos de forma explícita como objeto de ensino nos referenciais brasileiros para o ensino fundamental - PCN de 1°, 2° ciclos (1997); 3° e 4° ciclos (1998) - e dos referenciais genebrinos para a escola primária e secundária, a divisão apresentada nesses documentos por capacidades, competências ou habilidades, que, de maneira geral, abarcam as atividades como escrever, ler, falar e ouvir, apontam para um trabalho centrado na noção de gênero.

Sendo assim, não temos medo de afirmar que o texto intitulado "os gêneros do discurso", Bakhtin (2000), é o mais lido, citado e conhecido. Essa realidade nos faz ficar curiosos para entender como os gêneros discursivos entraram para o Brasil. O que propiciou a sua inserção e propagação. É certo que nenhuma teoria surge do nada, porque existem sempre enunciados já realizados suscitando outros que ainda estão por vir. Então, o que tem de fato a noção de gênero para ser tão convocada no ensino brasileiro, a ponto de suscitar textos e livros que a contemplem? E como essa noção foi requisitada e não outra em seu lugar? Parece mesmo que o conceito de gênero desestabiliza práticas de ensino que priorizam uma abordagem tradicional.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. (Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Língua Portuguesa - Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES-SANTOS, S. *A questão do gênero no Brasil*: Teorização acadêmico-científica e normatização oficial. Tese de doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2004.

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações

Anotações